



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**DA HISTÓRIA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA MULTIMODAL EM
LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO
LÍNGUA ADICIONAL**

Ariane Mendes Alves

Brasília – DF
2022

ARIANE MENDES ALVES

**DA HISTÓRIA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA MULTIMODAL EM
LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO
LÍNGUA ADICIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras – Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de concentração: Linguagem e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Janaína de Aquino Ferraz

Brasília – DF
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AA474h Alves, Ariane Mendes
Da história brasileira: uma análise discursiva multimodal em livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua adicional / Ariane Mendes Alves; orientador Janaína de Aquino Ferraz. -- Brasília, 2022.
167 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Português Brasileiro como Língua Adicional. 2. Colonialidade. 3. Multimodalidade. 4. Análise de Discurso Crítica. 5. Atores Sociais. I. Ferraz, Janaína de Aquino, orient. II. Título.

Ariane Mendes Alves

**DA HISTÓRIA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA MULTIMODAL EM
LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO
LÍNGUA ADICIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras – Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística

Área de concentração: Linguagem e Sociedade

Banca Examinadora

Professora Doutora Janaína de Aquino Ferraz - Orientadora
(Universidade de Brasília, UnB / Ministério da Educação, MEC)

Professora Doutora Aparecida Regina Borges Sellan - Membro Externo
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP)

Professor Doutor Fidel Armando Cañas Chávez - Membro Interno
(Universidade de Brasília, UnB)

Professora Doutora Flávia de Oliveira Maia Pires - Suplente
(Universidade de Brasília, UnB)

Brasília, 30 de setembro de 2022.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria, a saúde e a força nos momentos de esvaecimento.

Agradeço a minha família, pelo apoio e acolhimento. Aqui o devido destaque deve ser dado a minha mãe, Lourdes Mendes, por ser inspiração de mulher potente e batalhadora. Agradeço imensamente por sempre me incentivar a trilhar o árduo caminho dos estudos, mesmo quando a você esse percurso foi negado. Obrigada por sempre acreditar em mim, por chorar comigo quando do ingresso na Universidade de Brasília e pelo primeiro livro de Linguística ainda no início da trajetória acadêmica na graduação.

Agradeço a minha irmã, Ariely Mendes, pelas palavras de incentivo e apoio nos momentos de desânimo e desalento.

Agradeço a minha segunda mãe, que atua de maneira ímpar na missão de ser minha madrinha, Arabela Pessoa Guerra, por literalmente me apresentar a Biblioteca Central e o campus da Universidade de Brasília quando ainda não dimensionava a potencialidade e o gosto pela leitura que aquela curta visita veio ampliar em mim, por ser fonte de inspiração e incentivo e pelo apoio em todos os momentos.

A minha orientadora, Janaína de Aquino Ferraz, por me conceder a oportunidade singular de ser sua orientanda, pela disponibilidade, pela oportunidade e confiança nos estágios docente e por acreditar em mim e na reestruturação desta pesquisa.

Aos professores e às professoras da graduação, cada um em seu campo de atuação, despertaram em mim o apreciar pela pesquisa. Destaco aqui minha orientadora Janaína de Aquino Ferraz, assim como Patrícia Tuxi, Dionei Moreira, Lourdes Jorge, Flávia Maia, Michelle Vilarinho, Kleber Aparecido e Márcia Niederauer.

À professora da Faculdade de Educação, Andrea Cristina Versuti, por me apresentar Paulo Freire na práxis docente e ser fonte de inspiração de atuação com afeto.

Agradeço aos membros da banca, professora Aparecida Regina Borges Sellan, professor Fidel Armando Cañas Chávez e professora Flávia de Oliveira Maia Pires pela leitura crítica e pelos apontamentos feitos, os quais serão de grande valia para este trabalho e para minha formação.

À CAPES, pela bolsa concedida, mesmo que em tempos sombrios de desmonte da educação.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como a representação histórica do Brasil presente em textos multimodais de livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua adicional, doravante PBLA, pode estar construída em uma perspectiva colonial. Uma vez que os livros didáticos de ensino de línguas exercem papel fundamental na apresentação da percepção de mundo da língua que apresenta, faz-se necessário desenvolver pesquisas voltadas para reafirmação de possíveis relações de poder de forma a reforçar estereótipos, preconceitos e discriminações. Para introduzir esta investigação, apresenta-se brevemente a contextualização do campo de ensino de português brasileiro como língua adicional e do livro didático utilizado nesta esfera e aborda-se, posteriormente, os aspectos relacionados à colonialidade e aos estudos decoloniais. Para fundamentar esta pesquisa, tomou-se como base os pressupostos teórico-metodológicos da Multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2016; RESENDE e RAMALHO, 2019) e da Representação de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1997). No que concerne ao percurso metodológico, analisa-se a construção multimodal e discursiva dos textos que tratam da história brasileira de forma a perceber como os desdobramentos do colonialismo como forma de dominação política e econômica reverbera-se, por meio da colonialidade (QUIJANO, 1992, 2005, 2009; SANTOS e MENEZES, 2009), nos materiais didáticos dedicados ao campo de ensino de português brasileiro como língua adicional. Sendo assim, o *corpus* de pesquisa é formado por cinco textos multimodais dispostos em livros didáticos de PBLA analisados a partir da ancoragem nas categorias analíticas da Gramática do Design Visual – GDV, da Análise de Discurso Crítica – ADC e da Representação de Atores Sociais. Ademais, a análise discursivo-multimodal indicou que a narrativa histórica sobre o Brasil construída nos textos multimodais tende a enfatizar a figura do colonizador e o momento do ‘descobrimento’ como desdobramentos fundamentais para o reconhecimento do território brasileiro de modo a reafirmar a hegemonia europeia e a reforçar uma perspectiva colonial.

Palavras-chave: Português Brasileiro como Língua Adicional; Colonialidade; Multimodalidade; Análise de Discurso Crítica; Atores Sociais.

ABSTRACT

The present academic work aims to investigate how the historical representation of Brazil present in multimodal texts of textbooks for teaching Brazilian Portuguese as an additional language may be constructed from a colonial perspective. Since language textbooks play a fundamental role in presenting the perception of the world in their language, it is necessary to develop research aimed at proving possible power relations that reinforce stereotypes, prejudices, and discrimination. To introduce this investigation, the study briefly presents the contextualization of the teaching field of Brazilian Portuguese as an additional language and the textbook used in this field, and, then, discusses aspects related to coloniality and decolonial studies. This research is based on the theoretical-methodological assumptions of Multimodality (KRESS and VAN LEEUWEN, 2006), Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2016; RESENDE and RAMALHO, 2019), and Representation of Social Actors (VAN LEEUWEN, 1997). Regarding the methodological approach, the multimodal and discursive construction of texts dealing with Brazilian history is analyzed in order to perceive how the unfolding of colonialism as a form of political and economic domination reverberates through coloniality (QUIJANO, 1992, 2005, 2009; SANTOS and MENEZES, 2009) in didactic materials dedicated to the field of teaching Brazilian Portuguese as an additional language. Therefore, the research corpus is formed by five multimodal texts present in BPAL textbooks that were analyzed from the analytical categories of The Grammar of Visual Design (GVD), Critical Discourse Analysis (CDA), and Representation of Social Actors. Furthermore, the discursive and multimodal analysis indicated that the historical narrative about Brazil constructed in the multimodal texts tends to emphasize the figure of the colonizer and the moment of 'discovery' as fundamental for the recognition of the Brazilian territory in order to reaffirm the European hegemony and to reinforce a colonial perspective.

Keywords: Brazilian Portuguese as an Additional Language; Coloniality; Multimodality; Critical Discourse Analysis; Social Actors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação Teórica	29
Figura 2 - Linha do tempo - Multimodalidade	33
Figura 3 - Metafunções da LSF e da GDV	35
Figura 4 - Concepção tridimensional do discurso	37
Figura 5 - Representação de Atores Sociais	47
Figura 6 - Representação de Atores Sociais - Exclusão	48
Figura 7 - Representação de Atores Sociais - Inclusão	49
Figura 8 - Representação de Atores Sociais - Inclusão: Distribuição de papéis	50
Figura 9 - Representação de Atores Sociais - Inclusão: Assimilação	51
Figura 10 - Representação de Atores Sociais - Inclusão: Nomeação e Categorização	53
Figura 11 - Representação de Atores Sociais - Inclusão: Personalização e Impersonalização	54
Figura 12 - Representação de Atores Sociais - Inclusão: Sobredeterminação	55
Figura 13 - Principais características da pesquisa qualitativa	57
Figura 14 - Etapas metodológicas da pesquisa qualitativa	59
Figura 15 - Etapas Metodológicas	60
Figura 16 - Triangulação Metodológica	62
Figura 17 - Composição Multimodal	69
Figura 18 - Composição Imagética / Texto Imagético	70
Figura 19 - Composição Verbal / Texto Verbal	70
Figura 20 - O dado e o novo	75
Figura 21 - O ideal e o real	76
Figura 22 - As dimensões do espaço visual	77
Figura 23 - Livros didáticos e os textos selecionados	89
Figura 24 - Vera Cruz, Santa Cruz, Brasil - Layout da página (1)	91
Figura 25 - Vera Cruz, Santa Cruz, Brasil - Layout da página (2)	92
Figura 26 - Texto Multimodal 1 - Categorias da GDV	93
Figura 27 - Destaque da obra 'A primeira missa no Brasil'	95
Figura 28 - Do descobrimento à Independência - Layout da página	103
Figura 29 - Texto Multimodal 2 - Categorias da GDV	105
Figura 30 - Texto Multimodal 2 - O dado e o novo	107
Figura 31 - Texto Multimodal 2 - Texto verbal	109

Figura 32 - Um pouco de História - Layout da página.....	116
Figura 33 - Texto Multimodal 3 - Categorias da GDV	117
Figura 34 - Texto Multimodal 3 - O dado e o novo	118
Figura 35 - Texto Multimodal 3 - Texto verbal	121
Figura 36 - Um pouco de nossa história - Layout da página (1)	124
Figura 37 - Um pouco de nossa história - Layout da página (2)	125
Figura 38 - Texto Multimodal 4 - Categorias da GDV (1).....	126
Figura 39 - Destaque da obra 'Independência ou Morte'	128
Figura 40 - Texto Multimodal 4 – Categorias da GDV (2).....	129
Figura 41 - Texto Multimodal 4 - Texto verbal	131
Figura 42 - Bandeiras e bandeirantes - Layout da página (1).....	136
Figura 43 - Bandeiras e bandeirantes - Layout da página (2).....	137
Figura 44 - Texto Multimodal 5 - Categorias da GDV	138
Figura 45 - Texto Multimodal 5 - Destaque do texto imagético	140
Figura 46 - Texto Multimodal 5 - Texto verbal	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista geral dos livros didáticos selecionados	63
Quadro 2 - Livros analisados e temática contemplada	67
Quadro 3 - Corpus selecionado	68

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
BRICS	Acrônimo dos Países emergentes (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)
CCB	Centro Cultural Brasileiro
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
GDV	Gramática do Design Visual
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Língua Adicional
LD	Livro Didático
LM	Língua Materna
LN	Língua Nativa
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
M/C	Grupo Modernidade/Colonialidade
MD	Material Didático
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PBLA	Português Brasileiro como Língua Adicional
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PARA COMEÇAR A CONVERSA	20
1.1 O PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL	20
1.2 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE PBLA	23
1.3 COLONIALIDADE ENRAIZADA E O DESPERTAR DECOLONIAL	26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 DA SEMIÓTICA SOCIAL À MULTIMODALIDADE	30
2.2 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA - ADC	36
2.2.1 Relações de poder e ideologia em ADC	38
2.3 A COLONIALIDADE E OS ESTUDOS DECOLONIAIS	40
2.4 A REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS	45
3 METODOLOGIA	56
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA	56
3.2 ADC COMO MÉTODO DE PESQUISA	58
3.3 PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.4 O <i>CORPUS</i> SELECIONADO	66
3.5 CATEGORIAS ANALÍTICAS	68
3.5.1 Multimodalidade – Gramática do Design Visual	71
3.5.1.1 Participantes	71
3.5.1.2 Processos Narrativos	72
3.5.1.3 Composição Espacial do significado	74
3.5.1.4 O Dado e o Novo	75
3.5.1.5 O Ideal e o Real	75
3.5.1.6 O centro e a margem	76
3.5.1.7 A projeção e a saliência	77
3.5.2 Análise de Discurso Crítica - ADC	77
3.5.2.1 Condições da Prática Discursiva	78
3.5.2.2 Intertextualidade	78
3.5.2.3 Metáfora	79
3.5.2.4 Significado das palavras	80
3.5.2.5 Criação de palavras	80
3.5.3 Representação de Atores Sociais	81
4 ANÁLISE DOS DADOS	84
4.1 LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS	84
4.1.1 Livro ‘Terra Brasil: curso de língua e cultura’	84
4.1.2 Livro ‘Bem-vindo!: a língua portuguesa no mundo da comunicação’	85
4.1.3 Livro ‘Muito prazer: fale o português do Brasil’	86

4.1.4	Livro ‘Falar..., Ler..., Escrever... português: um curso para estrangeiros’	87
4.2	ANÁLISE DOS TEXTOS MULTIMODAIS.....	87
4.2.1	Texto Multimodal 1 – <i>Vera cruz, Santa Cruz, Brasil</i> – Terra Brasil: curso de língua e cultura.....	90
4.2.1.1	Categorias Analíticas da Multimodalidade - Gramática do Design Visual	92
4.2.1.2	Categorias Analíticas da Análise de Discurso Crítica	97
4.2.1.3	Categorias Analíticas da Representação de Atores Sociais	100
4.2.2	Texto Multimodal 2 – <i>Do Descobrimento à Independência</i> - Bem-vindo!: a língua portuguesa no mundo da comunicação.....	102
4.2.2.1	Categorias Analíticas da Multimodalidade - Gramática do Design Visual	104
4.2.2.2	Categorias Analíticas da Análise de Discurso Crítica	108
4.2.2.3	Categorias Analíticas da Representação de Atores Sociais	112
4.2.3	Texto Multimodal 3 – <i>Um pouco de História</i> – Muito prazer: fale o português do Brasil	114
4.2.3.1	Categorias Analíticas da Multimodalidade - Gramática do Design Visual	116
4.2.3.2	Categorias Analíticas da Análise de Discurso Crítica	119
4.2.3.3	Categorias Analíticas da Representação de Atores Sociais	121
4.2.4	Texto Multimodal 4 – <i>Um pouco de nossa história</i> – Falar... Ler... Escrever... Português: curso para estrangeiros.....	122
4.2.4.1	Categorias Analíticas da Multimodalidade - Gramática do Design Visual	125
4.2.4.2	Categorias Analíticas da Análise de Discurso Crítica	130
4.2.4.3	Categorias Analíticas da Representação de Atores Sociais	134
4.2.5	Texto Multimodal 5 – <i>Bandeiras e bandeirantes</i> – Falar... Ler... Escrever... Português: curso para estrangeiros.....	135
4.2.5.1	Categorias Analíticas da Multimodalidade - Gramática do Design Visual	137
4.2.5.2	Categorias Analíticas da Análise de Discurso Crítica	141
4.2.5.3	Categorias Analíticas da Representação de Atores Sociais	145
4.3	REFLEXÕES NECESSÁRIAS PROPICIADAS PELAS ANÁLISES	146
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	153
	GLOSSÁRIO	160
	ANEXOS	163

INTRODUÇÃO

O ensino de português brasileiro como língua adicional mostra-se em ascensão ao longo das últimas décadas. Dada a crescente procura pelo aprendizado da língua portuguesa, torna-se importante desenvolver pesquisas que possam contribuir para os estudos já iniciados neste campo de ensino, assim como também para aprimorar os recursos didáticos comumente necessários ao momento de aprendizagem. À vista disso, esta pesquisa tem como foco de análise os livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua adicional – doravante PBLA –, de forma a promover reflexões acerca dos modos como a narrativa histórica sobre o Brasil está construída nesses materiais didáticos.

A língua portuguesa começa a despertar um novo tipo de interesse internacional a partir do século XX (MEYER, 2015), o que anteriormente se dava de maneira prioritária nos países em que figura como língua nativa (LN), de uso geral, como Portugal e Brasil, ou mesmo nos países em que as línguas nativas convivem com o português como língua oficial, como exemplos, podemos citar Angola e Moçambique. Já no início do século XXI, os fatores de caráter político e econômico começam a se destacar na busca pelo aprendizado do português (ibidem).

Ainda no século XX, de acordo com De Castro (2013), a primeira iniciativa institucional oficialmente estabelecida pelo Estado Brasileiro, no que se refere à promoção do ensino da língua no aspecto internacional, foi a criação do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro em 1940, que veio a tornar-se um dos mais importantes expoentes da difusão da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior.

Outras ações posteriores também contribuíram de modo singular na trajetória incipiente de promoção e de difusão da língua, como a criação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – SIPLE¹, em 1992, com instituições cooperantes em países como, Espanha, Argentina, Finlândia e Portugal (BRASIL, 2021), e alguns anos mais tarde, já em 1993, com a criação da Comissão Nacional para a elaboração do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras² – voltado, entre outros públicos, para estudantes

¹ A SIPLE surge em setembro de 1992 por meio da reunião de pesquisadores(as) da área de Português como Língua Estrangeira em ocasião do III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada realizado na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. A opção por uma sociedade internacional deu-se pela manutenção permanente do vínculo com pesquisadores e professores(as) da área atuantes no exterior. (Disponível em: <https://assiple.org/sobre-a-siple/>). (Vide ANEXO A).

² O Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros é o exame oficial brasileiro para a comprovação de proficiência em língua portuguesa. Hoje, o exame é considerado de alta relevância sendo

estrangeiros que aspiram ingressar em universidades brasileiras. O exame teve sua primeira aplicação oficial em 1998 em 5 universidades brasileiras e 3 países do Mercosul (DINIZ, 2012) e contou com a presença de 127 estudantes e chegou a atingir seu maior número de inscritos em 2019, com 11.266 inscritos (BRASIL, 2021)³.

Ainda no que concerne ao contexto internacional, o crescimento do interesse pelo português brasileiro reflete-se na criação de instituições espalhadas ao redor do mundo destinadas tanto para promoção como para difusão do idioma. Entre essas instituições, podemos citar os Centros Culturais Brasileiros – CCBs –, agora nomeados Institutos Guimarães Rosa⁴, que constituem a unidade de maior expressão na rede de ensino de português distribuídos em quatro continentes, são eles: África (6), América (13), Europa (3) e Oriente Médio (2), e os programas de leitorado⁵ criados em parceria com universidades e instituições localizadas nos mais diversos países do Globo com o objetivo primordial de disseminar o ensino do português e a difusão da cultura brasileira (BRASIL, 2021). Já no âmbito nacional, a busca pelo português brasileiro se dá, entre outros públicos, por parte de estudantes estrangeiros, intercambistas, diplomatas e seminaristas.

Segundo Meyer (2015), essa ampliação na procura pelo ensino e pela aprendizagem do português brasileiro, seja no âmbito mundial, assim como também no que tange ao aspecto nacional, pode ser atribuída a fatores variados, entre eles podem ser mencionados os aspectos político e econômico ligados à criação do Mercosul, bloco formado por países da América do Sul, instituído em 1991, à criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP – em 1996, e à formação do bloco constituído pelo grupo de países emergentes – BRICS – em que o Brasil, único país do continente americano, é parte constituinte.

Dado o contexto de crescente interesse pelo português brasileiro, a busca pela língua está inserida em dois contextos de aprendizagem, o primeiro, que acontece de maneira informal ou não formal, muitas vezes de forma autônoma em que o contato com a língua ocorre fora do ambiente de ensino, e o segundo, que se dá por meio do ensino formal da língua, ou seja, no

requisito tanto para o ingresso em instituições de ensino superior brasileiras, quanto para validação de diplomas e para o registro profissional em algumas entidades de classe (BRASIL, 2021).

³ (Vide ANEXOS B e C).

⁴ Os Centros Culturais Brasileiros – CCBs – passaram a ser nomeados Institutos Guimarães Rosa em homenagem ao grande expoente da literatura brasileira que também atuou como diplomata no exterior. Esta nova denominação deu-se por meio do Decreto nº 11.024, de 31 de março de 2022, instituído conjuntamente com a reestruturação do Ministério das Relações Exteriores – MRE, órgão responsável, entre outras áreas de competência, pelas relações internacionais e pela política externa referentes ao Brasil.

⁵ Foi somente a partir da publicação de portaria regulamentar por parte do MRE que houve uma real institucionalização dos programas de leitorado, de modo a garantir a celeridade da seleção dos candidatos e impedindo que alguns leitores, ainda que pouco qualificados, permanecessem em um posto por tempo indeterminado devido a contatos políticos (DINIZ, 2012, p. 58). (Vide ANEXO D).

contexto de sala de aula. No tocante a este último quadro de aprendizagem de línguas, diversos recursos didáticos são utilizados para possibilitar ao aprendiz o desenvolvimento da competência comunicativa⁶ imbricada ao ensino de línguas, e no que se refere a esta pesquisa aqui apresentada, também ao ensino do português brasileiro como língua adicional (PBLA).

No que concerne ao ensino de línguas no ambiente formal, isto é, no espaço de sala de aula, percebe-se que neste cenário de aprendizagem são utilizados os mais variados recursos para proporcionar o conhecimento da língua, a qual os(as) aprendizes dispõem-se a aprender. Dentre esses recursos, os materiais didáticos (MD) atuam como parte significativa para que os(as) aprendizes possam vir a construir e a desenvolver sua competência comunicativa, além de contribuir para uma nova percepção de mundo baseada no contato com esse recurso didático. Em síntese, esses materiais didáticos vão ter como encargo basilar a mediação do processo de ensino e aprendizagem da língua.

Destarte, dentro da esfera dos materiais didáticos utilizados no âmbito do ensino de línguas, o livro didático (LD) caracteriza-se por ser um recurso didático que exerce o papel de servir, entre outros aspectos, de fonte de pesquisa histórica, permitindo por meio dos textos ali registrados, expressar a(o) aprendiz de línguas as normas, os valores, as crenças e os modos de representação de uma determinada sociedade diferente dos de sua origem (FERRAZ e VIEIRA, 2011). Sendo assim, quando nos referimos ao livro didático de ensino de línguas, por meio da construção multimodal e discursiva que apresenta, podemos encontrar pistas que vão dizer a(o) aprendiz qual a visão de mundo que temos de nossa sociedade.

Faz-se essencial apontar também que quando nos referimos aos livros didáticos (LDs) utilizados no ensino devemos levar em consideração não somente a linguagem verbal ali posta, isto é, apenas os textos em sua modalidade escrita, uma vez que outras modalidades não-verbais também são responsáveis por possibilitar a construção de significados em diferentes modos de representação. Nesse sentido, van Leeuwen (1997) diz da importância da representação visual na contemporaneidade

Com a crescente utilização da representação visual numa enorme variedade de contextos, torna-se cada vez mais urgente ser capaz de formular as mesmas questões críticas em relação às representações quer verbais quer visuais, ou seja, na realidade, em relação às representações em todos os *media* que constituem parte dos textos *multimídia* contemporâneos. (VAN LEEUWEN, 1997, p. 171)

Em consonância, Ferraz (2011) salienta que a dominação da monomodalidade tem começado a reverter-se, de maneira que o lugar hegemônico atribuído à escrita dá então lugar

⁶ Vide Glossário.

a múltiplos modos de construção de significado, seja nas artes, na música ou mesmo na forma como os documentos escritos passaram a ser produzidos, de modo que tomar consciência dessa potencialidade de significação, isto é, de uma perspectiva multimodal faz-se importante também no campo de ensino de línguas e nos recursos utilizados nessa esfera.

Por conseguinte, ao tomar como base os apontamentos elencados acima a respeito da importância da temática aqui proposta, analisar os textos presentes nos livros didáticos utilizados para o ensino de português brasileiro como língua adicional sob um viés discursivo e multimodal mostra-se essencial para que possamos perceber quais as representações e construções de mundo estão sendo apresentados aos aprendizes de maneira a perceber possíveis relações de poder sustentadas pelo discurso (FAIRCLOUGH, 2016) concretizadas pelos textos presentes nos livros didáticos a serem analisados.

Sendo assim, temos como foco a investigação por meio da construção multimodal e discursiva da representação histórica disposta nos textos multimodais encontrados em livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua adicional trazidos para análise, tomando como base um olhar crítico sobre o Brasil colonial, de modo que o recorte aqui apresentado engloba esse momento histórico inicial que compreende como aspecto fundamental para o desenvolvimento e a evolução do país a figura do colonizador até uma possível contribuição para a perspectiva fundamentada na superioridade hegemônica europeia que pode vir a reverberar-se e exercer influência na reprodução e na manutenção do pensamento eurocêntrico.

Desta maneira, esta pesquisa tem como **objetivo geral**: Investigar como a representação histórica do Brasil presente em textos multimodais de livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua adicional pode estar construída em uma perspectiva colonial.

Para atingir o objetivo principal, seguiremos os **objetivos específicos** elencados a seguir:

1) Analisar, por meio da Teoria da Multimodalidade, como a composição imagética construída nos textos multimodais cuja temática principal é a história do Brasil pode contribuir para a reafirmação de uma perspectiva colonial;

2) Analisar, de acordo com a Análise de Discurso Crítica, como as relações de poder e dominação estão estabelecidas nos textos selecionados a partir do momento histórico do ‘descobrimento’ do território brasileiro pelos europeus;

3) Identificar, no *corpus* selecionado, aspectos discursivos e multimodais que corroborem para a reafirmação de uma perspectiva eurocentrada;

4) Investigar como os atores sociais estão representados nos textos multimodais de modo a corroborar para a percepção de sentidos ideológicos centrados na dualidade colonizador/colonizado.

Os objetivos específicos trazidos anteriormente foram elaborados tomando como norte os questionamentos incitados no início desta pesquisa, são estes:

1) Como a composição imagética dos textos multimodais que tratam da representação histórica do Brasil pode contribuir para a reafirmação de uma perspectiva colonial?;

2) Ao tomar como base a Análise de Discurso Crítica, como as relações de poder e dominação estão sustentadas nos textos multimodais analisados? Essas relações estão estabelecidas a partir de um momento específico?;

3) Como a articulação, multimodal e discursiva, constitutiva do *corpus* selecionado, contribui para a construção da representação histórica do Brasil em uma perspectiva eurocentrada?;

4) Como os atores sociais estão representados nos textos multimodais presentes em livros didáticos de ensino de português de modo a contribuir ideologicamente para a dualidade colonizador/colonizado?.

Desta forma, o tema desta pesquisa é a representação histórica do Brasil em livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua adicional. Assim sendo, analisaremos os textos multimodais com a temática apresentada nesse recurso pedagógico sob o escopo da Teoria da Multimodalidade / Gramática do Design Visual (GDV) – Kress e van Leeuwen (2006) –, da Análise de Discurso Crítica (ADC) – Fairclough (2016) – e da Representação de Atores Sociais – van Leeuwen (1997).

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo focamos na contextualização dos temas que circundam a pesquisa aqui apresentada; Em seguida, no capítulo 2, nos debruçaremos na apresentação do referencial teórico. Na seção 2.1 deste segundo capítulo dedicamo-nos a apresentar a trajetória dos estudos teóricos da

Multimodalidade desde a Semiótica Social, após, na seção 2.2, contamos com os apontamentos da Análise de Discurso Crítica e da relação entre o discurso, a ideologia e a estruturação das relações de poder e dominação; na seção 2.3 trataremos da relação entre Colonialidade e os Estudos Decoloniais, por fim, teremos, ainda, a seção 2.4 voltada para a Representação de Atores Sociais. Posteriormente, temos o capítulo 3 dedicado ao aporte metodológico, em que apresentamos as categorias analíticas elencadas para a análise dos dados selecionados. No capítulo 4, apresentamos a análise dos textos multimodais e, ao final, contamos com uma seção direcionada para as reflexões incitadas pelas análises dos textos selecionados e a possibilidade de construção de um olhar crítico acerca dos materiais didáticos utilizados no momento de ensino, mais precisamente no que tange as representações históricas nos livros didáticos dedicados ao ensino de português brasileiro como língua adicional.

Passemos, então, ao capítulo de contextualização da temática ora apresentada.

1 PARA COMEÇAR A CONVERSA

Iniciamos nossa conversa com a contextualização das seções trazidas neste capítulo da pesquisa aqui apresentada. Na seção 1.1, discorreremos acerca do português brasileiro no que tange ao seu ensino como língua adicional. Em um segundo momento, na seção 1.2, apresentamos alguns apontamentos sobre a utilização do livro didático no ensino de línguas, com enfoque na importância da utilização deste recurso didático no âmbito do ensino e da aprendizagem no que se refere aos aspectos culturais, sociais, históricos e políticos imbricados ao ensino de línguas. Posteriormente, tratamos mais especificamente do livro didático de ensino de português como língua adicional. Ao final deste primeiro capítulo introdutório de contextualização, na seção 1.3, tecemos considerações no tocante à perspectiva colonial e aos estudos decoloniais.

1.1 O PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL

Para iniciarmos esta primeira seção, apresentaremos alguns termos os quais estarão presentes no decorrer desta dissertação no que se tange ao ensino de línguas, entre eles o que se entende por primeira língua/ língua materna (LM), segunda língua (L2), língua estrangeira (LE) e, ainda, língua adicional (LA). No que se refere a dualidade entre ensino do português como primeira língua, língua materna, doravante L1, e língua estrangeira, faz-se importante esclarecer quais aspectos são responsáveis pela demarcação dos conceitos utilizados nos diferentes contextos de ensino e da aprendizagem de línguas, assim como da escolha pela denominação ‘língua adicional’, que empregamos nesta pesquisa.

No que se refere a definição dos termos L1, primeira língua ou língua materna, essas definições podem ser caracterizadas como sendo a “a língua adquirida primeiramente na infância como pode ser a língua de uso dominante ou preferencial do falante” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 16). Já o termo L2, ou segunda língua pode se referir a uma “segunda ou outra língua falada por um indivíduo em uma área multilíngue ou pode ser uma língua estrangeira” (ibidem). Para Cunha (2007), a denominação L2 é utilizada para identificar tanto a segunda língua como para referir-se a outras línguas. Desta forma, a segunda língua atuaria como “a língua da sociedade circundante e a língua através da qual a comunicação com esse entorno se estabelece” (CUNHA, 2007, p. 15).

No entanto, segundo Leffa e Irala (2014), uma delimitação que leva em consideração somente o contexto de ensino e tem como cerne a perspectiva geográfica para se basear pode não ser a melhor forma de conceituar os diferentes contextos de ensino de línguas. Deste modo, para os autores

Levando em consideração apenas o contexto em que a língua é estudada, a proposta tradicional tem sido estabelecer a diferença entre língua estrangeira e segunda língua, com base principalmente na geografia. Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português para esse aluno é uma língua estrangeira. (LEFFA e IRALA, 2014, p. 31)

De outro modo, caso a língua estudada figure como a mesma da comunidade na qual o(a) aprendiz esteja vivendo, seria então caracterizada como segunda língua (L2). Entretanto, consoante Leffa e Irala (2014), essa definição do que se caracteriza como segunda língua é potencialmente problemática, uma vez que estrangeiros que viessem estudar o português no Brasil, por exemplo, poderiam ter conhecimento de outras línguas e, nesse caso, o português atuaria não como segunda língua, mas, sim, em uma posição que dependerá das diferentes línguas faladas pelo(a) aprendiz, caracterizando uma possível hierarquia das línguas sobre as quais o(a) aprendiz tem determinado conhecimento linguístico.

Tomar como contexto o que se denomina como língua estrangeira também pode apresentar aspectos questionáveis, uma vez que existem casos em que o estudo de uma língua oficial de outro país pode não se caracterizar como língua estrangeira (LEFFA e IRALA, 2014). Como exemplo, podemos notar o estudo do alemão em algumas regiões do Brasil, em que, a princípio, poderia ser delimitada como ensino de língua estrangeira, mas, no caso das comunidades brasileiras que também falam o alemão, em decorrência das imigrações ocorridas entre os séculos XIX e XX, essa conceituação não se aplicaria.

Acerca da caracterização dos termos utilizados para denominar o contexto de aprendizagem de línguas e uma das acepções negativas atribuídas ao termo ‘estrangeiro’, Brandão (2017) nos contempla com a seguinte afirmação

LA ou LE, também referida por alguns autores como L3, são todas as línguas acrescidas ao conhecimento linguístico do aprendiz, aprendidas, seja no contexto de imersão ou não, além da(s) outra(s) utilizada(s) no cotidiano como línguas vernáculas. Evitamos, porém, o uso de línguas estrangeiras pela conotação pejorativa da diferença e do estranhamento que o termo “estrangeiro” sugere. Quanto às terminologias de segunda e terceira língua (L3), são imprecisas, porque limitam na informação a quantidade de línguas aprendidas, ou em processo de aprendizagem, em prejuízo semântico das demais línguas que a pessoa pode acrescentar ao seu conhecimento. (BRANDÃO, 2017, p. 232)

Quando nos propomos a ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge a necessidade inicial de nomear essa outra língua (LEFFA E IRALA, 2014). Ao partir da premissa de que todos nós temos a compreensão acerca de pelo menos uma língua, os autores trazem o termo ‘língua adicional’, apontando como uma das vantagens da utilização deste a não necessidade de pôr em destaque, por exemplo, o contexto geográfico ou mesmo a posição que aquela língua a ser aprendida se encontra no ranking de possíveis línguas as quais o aprendiz já conhece ou que virá a aprender. À vista disso, ao adotar a expressão ‘língua adicional’, assume-se um conceito mais abrangente, em que não se estabelece uma distinção entre as outras línguas faladas ou que seja do conhecimento linguístico do aprendiz (BRANDÃO, 2017).

No âmbito dos estudos linguísticos, há um consenso pelo que se entende tradicionalmente “pela língua que nos inicia no mundo das coisas, dos valores, das crenças e dos discursos, conferindo o primeiro “rótulo” de ser linguístico” (RAMOS, 2021, p. 236-237), isto é, a língua materna. No entanto, há uma falta de consonância entre os estudiosos no que se refere à utilização dos termos segunda língua e língua estrangeira, de maneira que há uma alternância entre critérios objetivos – como o ambiente de imersão e funcionalização da língua – e critérios subjetivos – ao evidenciar a perspectiva do indivíduo (ibidem).

Nesse ínterim, Ramos (2021) frisa que os movimentos migratórios atuais, ensejados pelo progresso tecnológico, têm colaborado para uma mudança de atitudes sociais, políticas, culturais, econômicas e linguísticas, de modo a estabelecer uma perspectiva relacional entre sujeito e mundo, sendo assim, o uso da denominação língua adicional vem desempenhar a função de reclamar um caminho duplo entre esses dois aspectos.

Ao considerar a horizontalidade do termo, nesta pesquisa optamos por utilizar o termo ‘língua adicional’ dada a abrangência que o termo apresenta e a premissa que implica o não estabelecimento hierárquico entre as línguas já faladas pelo(a) aprendiz, de modo que nosso recorte, considerando a amplitude da denominação ‘adicional’, faz referência ao ensino do português para falantes de outras línguas em que o português atuará como língua não-materna.

De acordo com dados do Ethnologue⁷ (EBERHARD, SIMONS e FENNIG, 2022), o português conta com mais de 257 milhões de falantes em todo o mundo, sendo a língua oficial em países como Portugal, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste. Já o português brasileiro, chega ao marco de mais de 200 milhões de falantes, de maneira que esse número abrangente de falantes garante ao português uma posição no ranking das línguas mais faladas do Globo.

⁷ Disponível em: <https://www.ethnologue.com/>.

Desta maneira, no que se refere ao ensino de português brasileiro como língua adicional, notamos que há, como já explicitado anteriormente, uma ascensão na procura pela língua, tanto em um viés formal, no contexto de sala de aula, como na procura pela língua em um contexto informal. Assim como percebemos também o crescente número de instituições e centros de ensino que tem em seu rol de línguas a serem ensinadas o português brasileiro.

Ao tomar conhecimento acerca do progressivo aumento da busca pelo português brasileiro e da internacionalização da língua, percebemos, então, a importância de se realizar pesquisas que possam contribuir para que o ensino e aprendizagem da língua não venham a reforçar possíveis estereótipos e narrativas centradas em reforçar relações de poder que resultem em desigualdades, preconceitos e discriminações no âmbito de sala de aula e fora desta, assim como também possibilitar que esses aspectos não sejam enfatizados nos materiais didáticos utilizados como potenciais recursos para ensinar a língua.

Na próxima seção, trataremos da importância do livro didático no ensino de português brasileiro como língua adicional.

1.2 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE PBLA

Os livros didáticos são responsáveis pelo estabelecimento de grande parte das condições materiais para propiciar a aprendizagem e o ensino no ambiente de sala de aula, de modo que os textos que estão ali inseridos regularmente serão responsáveis por definir qual a cultura legítima a ser transmitida (APPLE, 1995). Desta forma, o livro didático oferece ao aprendiz uma nova possibilidade de visão de mundo, assente não só em sua construção como um todo, mas também nos discursos presentes em sua organização, considerando aqui os discursos como práticas “tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças” (MAGALHÃES, 2001, p. 17).

O livro didático é um recurso essencial quando falamos de ensino formal. No que se refere ao ensino de línguas, atua como recurso didático que possibilita ao docente e a(o) aprendiz precisar os avanços suscitados no ambiente de sala de aula, atuando também como responsável pelo estabelecimento de grande parte das condições materiais para propiciar a aprendizagem e o ensino no contexto formal de ensino (APPLE, 1995).

De forma similar, Van Dijk (2018) salienta que os únicos livros que são leituras obrigatórias em nossa sociedade ainda são os livros didáticos. O autor ressalta também que não

há instituição ou discurso comparável que seja tão massivamente inculcado como o da escola, de maneira que esse discurso apresenta perspectivas distintas. Na primeira, que faz referência aos discursos, constantemente estereotipados e, por vezes, claramente preconceituosos, que dizem respeito às minorias. Por outro lado, sob um ponto de vista positivo, é no domínio do contexto educacional que discursos alternativos são potencialmente desenvolvidos.

Desta maneira, para o autor “os ensinamentos neles baseados formam o crisol discursivo para a reprodução cotidiana das crenças étnicas preconceituosas e, frequentemente, as práticas discriminatórias nelas baseadas” (VAN DIJK, 2018, p. 150). Destarte, o livro didático é um recurso didático que influencia e contribui, entre outros aspectos, para a construção de significados e para o conhecimento das crenças, da cultura e dos valores da língua que abarca. Assim, ter uma visão reflexiva e crítica em relação aos textos que estão presentes nesses livros didáticos contribui para a desconstrução de discursos que possam vir a reforçar preconceitos e estereótipos e para a transformação e o desvelar das relações de poder estruturadas nesse recurso didático.

No que se refere à produção dos materiais didáticos de ensino de português como língua adicional, Pacheco (2006) pondera que “até a década de 50, do século XX, o ensino de português como língua não-materna foi enfrentando muitos entraves”, sendo que “o maior deles se referia aos MDs disponíveis” (PACHECO, 2006, p. 72). É a partir desse momento, então, que os professores de português iniciam um processo de desenvolvimento de materiais voltados para esse contexto de ensino e aprendizagem do português (ibidem).

Ainda segundo Pacheco (2006), os livros didáticos utilizados no processo de ensino e de aprendizagem de línguas têm papel de destaque entre os materiais didáticos que circundam o ambiente de ensino de línguas. De acordo com a autora, essa atribuição de realce concedida ao LD faz jus à sua importância de atuação no ambiente e no processo de ensino, sendo imprescindível às atividades de ensino e de aprendizagem nos inúmeros espaços e diferentes tempos em que esse processo vem se desenvolvendo.

No ensino de português como língua adicional, assim como no ensino de línguas no geral, o livro didático se constitui como recurso didático que abarca, em todo o seu conteúdo, e não somente nos textos escritos, questões ligadas à cultura, aos aspectos políticos e sociais, às crenças, aos valores e às questões históricas da língua que se dispõe a apresentar. Dessa maneira, o LD é então uma representação material da premissa que língua e cultura estão imbricadas, conforme ressalta Carvalho (2007)

[...] o pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis leva-nos à concepção do livro didático como uma manifestação cultural, ou seja, os elementos culturais estão

presentes em todo o livro didático (não somente em atividade que colocam em destaque o contraste). (CARVALHO, 2007, p. 1)

Isto posto, podemos precisar que no ambiente formal de ensino, ou seja, na sala de aula de ensino de português como língua adicional, os(as) aprendizes, de maneira geral, são “membros de diferentes culturas e apresentam um leque linguístico bastante diversificado” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 59), sendo o livro didático um dos principais recursos utilizados pelos docentes para que o(a) aprendiz possa conhecer, entre outros domínios, os aspectos culturais, sociais, políticos e históricos da nova língua que irá aprender e que conseqüentemente contribuirão para o desenvolver de sua competência comunicativa.

Para se pensar em uma perspectiva analítico-crítica acerca dos livros didáticos a serem utilizados no ensino, não podemos desconsiderar sua incorporação no contexto geral do ambiente educacional, assim como no mercado ao qual estão imersos seus usuários, estudantes e professores(as) (CARMAGNANI, 1999), que muitas vezes está imerso em uma perspectiva centrada e estruturada segundo um viés específico.

Van Dijk (2018), ao falar a partir do continente europeu, afirma que muitos livros didáticos contemporâneos em vários países ocidentais apontam para uma visão eurocêntrica, desta forma, de acordo com o linguista

Muitos livros didáticos contemporâneos em vários países ocidentais continuam a ser, basicamente, eurocêntricos: não somente nossa economia ou tecnologia, mas também nossos valores, nossas visões, nossas sociedades e nossas políticas são invariavelmente superiores. Eles continuam a repetir os estereótipos sobre minorias e sobre outros povos não europeus. (VAN DIJK, 2018, p. 149)

Partimos da perspectiva de que, nas mais diversas esferas da vida social, os desdobramentos advindos do pensamento colonial estão presentes. O que *a priori* se deu com do colonialismo como regime de dominação política e econômica se estabeleceu como forma de pensamento nas mais diversas esferas de produção de conhecimento, não diferente, no âmbito educacional, nos materiais didáticos produzidos para este domínio e, mais especificamente, nas formas de representação dispostas nos livros didáticos.

Sendo assim, lançar um olhar crítico para os LDs utilizados pelos(as) aprendizes estrangeiros(as) no momento de ensino se mostra essencial uma vez que essa visão de dominação e superioridade europeia como retratos da colonialidade possibilita o reforço de estereótipos e discriminações tanto no ambiente de sala de aula como fora desta. Essa reflexão, induzida pela análise que propomos, nos possibilita pensar em estratégias para desconstruir possíveis relações de poder estruturadas e reafirmadas nos discursos, materializados pelos

textos, e nas construções imagéticas presentes nos livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua adicional.

1.3 COLONIALIDADE ENRAIZADA E O DESPERTAR DECOLONIAL

Passamos agora a nos debruçar nos estudos relacionados à colonialidade/decolonialidade e seu impacto nas representações históricas construídas e alicerçadas em uma perspectiva colonial.

A colonialidade estabeleceu-se como forma de padrão mundial de poder que se deu, inicialmente, como consequência do colonialismo enquanto meio de dominação europeu sobre outros povos. O colonialismo como sistema político de poder se findou com a independência desses territórios; entretanto, seus desdobramentos permanecem até hoje no imaginário e nas formas de produção de conhecimento dos dominados sobre a perspectiva hegemônica europeia que se estruturou a partir daí.

Nesse viés, o colonialismo passa, então, a ser compreendido como mero processo de ocupação e controle político-econômico de territórios para assumir, como prática hegemônica, a dimensão de um discurso sobre a representação do outro (BRAGATO e COLARES, 2017, p. 952).

Por outro ângulo, a colonialidade faz referência a padrões de poder de longa duração que surgiram como resultado do colonialismo, de modo a definir “a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas e a produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 243). Desta maneira, a colonialidade sobrevive ao colonialismo e se estabelece, então, nos mais diversos âmbitos de produção de conhecimento, permanecendo viva nos livros, nos critérios de desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas percepções de si mesmo, e em tantos outros cenários de nossa vivência moderna (ibidem).

Não diferente, essa construção de padrão de poder, iniciada na relação de dominação estruturada no colonialismo e, posteriormente, na reprodução desse mesmo padrão de poder com a colonialidade, está posta, da mesma forma, nos modos de representação histórica calcados no pensamento eurocêntrico.

Segundo Quintero, Figueira e Elizalde (2019, p. 3), desde o final da década de 90, com os estudos do sociólogo peruano Aníbal Quijano sobre a colonialidade, tem se procurado retomar uma série de questões histórico-sociais postas como encerradas ou esclarecidas nas

ciências sociais latino-americanas, de modo que a revisão da história das transformações ocorridas na América Latina foi o ponto de partida para que questões relacionadas à colonialidade pudessem se articular. Os autores esclarecem, ademais, que a configuração do que se nomeou como ‘Grupo Modernidade/Colonialidade – (M/C)’ resultou no aprofundamento e na expansão sistemática dos estudos relacionados a temática. Entretanto, a expansão desses estudos para além das fronteiras americanas coincidiu com outras tradições críticas que têm interesses e genealogias díspares, como os estudos pós-coloniais e os estudos subalternos.

Consoante Ballestrini (2013), do termo ‘pós-colonial’ ou ‘pós-colonialismo’ compreende-se dois entendimentos. O primeiro, faz referência ao período histórico posterior aos processos de decolonização do chamado ‘terceiro mundo’, a partir da metade do século XX. No âmbito temporal, “tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano” (BALLESTRINI, 2013, p. 90). Já o segundo entendimento, refere-se as contribuições, principalmente no aspecto literário e cultural, que ganharam destaque em universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra. A autora esclarece, ainda, que assim como em tantas escolas influenciadas pelo “pós”, o termo “pós-colonialismo” tornou-se uma espécie de ‘moda’ acadêmica’, tendo esta adentrado de modo tardio nas ciências sociais brasileiras.

Da mesma maneira, os estudos subalternos também acabaram por tornar-se “outro movimento que acabou por reforçar o pós-colonialismo como movimento epistêmico, intelectual e político” (BALLESTRINI, 2013, p. 90). O Grupo de Estudos Subalternos estruturou-se no sul asiático, mais precisamente na Índia, e teve como perspectiva principal o estabelecimento de uma crítica ao eurocentrismo e às dinâmicas gerais do colonialismo. Todavia, os estudos subalternos não representaram uma possibilidade de crítica decolonial a partir dos e com os subalternos, mas, antes, sobre os subalternos, de modo a reduzi-los a uma cópia servil de estudos já institucionalizados, sobretudo nos Estados Unidos (QUINTERO, FIGUEIRA e ELIZALDE, 2019).

De modo similar, os estudos desenvolvidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade se estabelecem nos Estados Unidos, em meados da década de 90. O grupo, inicialmente nomeado ‘Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos’ – inspirado no grupo de estudos sul-asiático –, foi formado por intelectuais latino-americanos e americanistas, desta maneira, a América Latina foi inserida no debate pós-colonial. Posteriormente, entretanto, essa influência

do grupo indiano tornou-se uma problemática, expressada por meio da publicação do manifesto inaugural do grupo latino-americano. Nesse documento estabeleceu-se uma crítica centrada na reprodução de uma perspectiva aplicada na não ruptura com autores eurocêntricos e na mera tradução e aplicação dos pressupostos indianos ao contexto latino-americano.

Dadas as perspectivas teóricas divergentes, tem-se o desmembramento do grupo e o estabelecimento, em 1998, do ‘Grupo Modernidade/Colonialidade’. Destarte, Ballestrini (2013) pontua que o grupo Modernidade/Colonialidade “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’” (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Sendo assim, como salienta Walsh (2009), com a perspectiva decolonial não se pretende simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial, isto é,

passar de um momento colonial a um momento não-colonial, como se fosse possível que seus padrões deixassem de existir. A intenção, antes, é assinalar e provocar um posicionamento – uma postura e atitudes contínuas – de transgredir, intervir, insurgir e incidir. (WALSH, 2009, p. 14)

Sob a mesma perspectiva, o ‘giro decolonial’ refere-se, então, a uma mudança na produção de conhecimento de natureza e magnitude às voltas linguísticas e pragmáticas, introduzindo “questões sobre os efeitos da colonização nas subjetividades modernas e formas de vida modernas, bem como contribuições das subjetividades racializadas e colonizadas à produção de conhecimento e ao pensamento crítico” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 262).

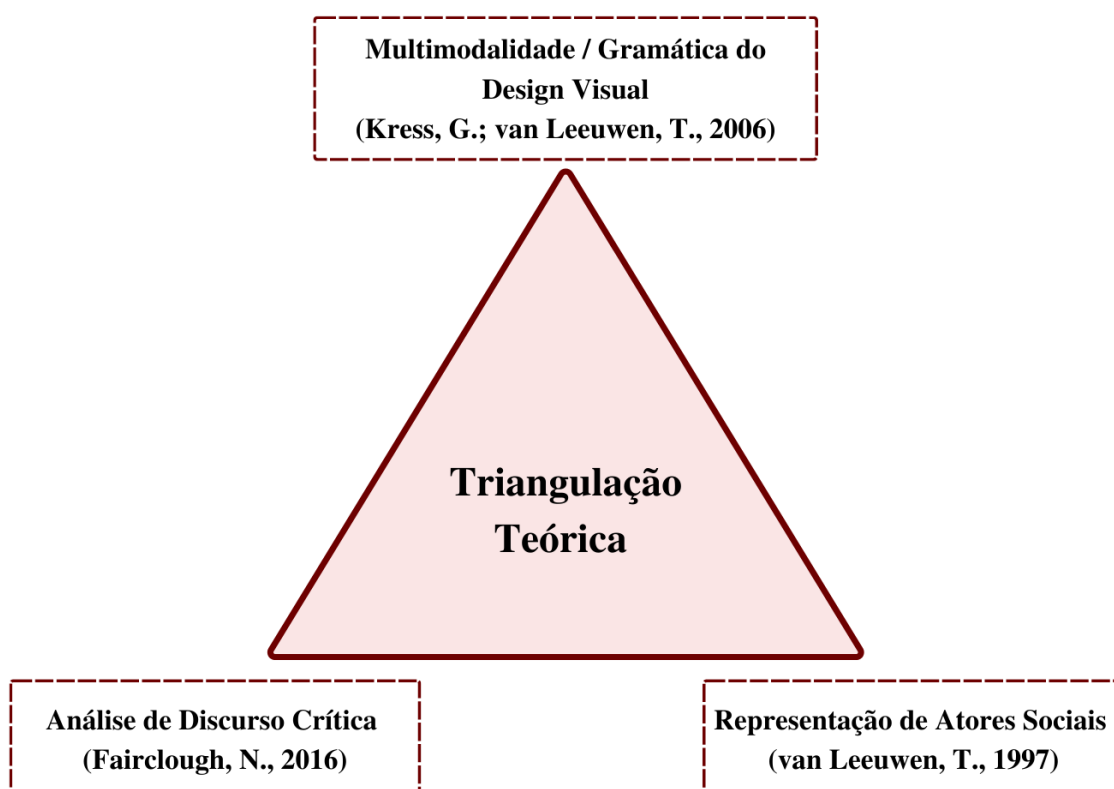
Desta forma, a decolonização em si, e todo o discurso imbricado na construção de um pensamento decolonial, é um convite a envolver-se com o diálogo, de maneira que, para se tornar possível, faz-se necessário estabelecer uma visão dialógica – não com imposições – com os conceitos assentados em uma perspectiva eurocêntrica. A decolonização, neste ponto de vista, aspira a romper com a modernidade monológica (ibidem).

O capítulo que se segue é dedicado a apresentação dos estudos teóricos empregados para fundamentar esta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo dedica-se a apresentar o referencial teórico empregado para estruturar esta pesquisa e é parte basilar para as análises posteriormente realizadas. Para a análise da temática aqui apresentada, tomamos como referência os pressupostos teóricos da Multimodalidade, propostos por Kress e van Leeuwen (2006), da Análise de Discurso Crítica, trazidos por Fairclough (2016) – logo após esta seção, discutimos acerca dos aspectos que se referem aos desdobramentos da Colonialidade a aos Estudos Decoloniais - e, ao final do capítulo que se segue, da Representação de Atores Sociais, postulados por van Leeuwen (1997). Para tanto, apresentamos, a seguir, a proposta de triangulação teórica dos estudos que fundamentam esta dissertação.

Figura 1 - Triangulação Teórica⁸



Fonte: elaborada pela autora

⁸ A triangulação diz sobre a combinação de diferentes teorias, métodos, dados, e/ou pesquisadores no estudo de uma questão ou problema. Desta maneira, assume-se diferentes perspectivas a respeito da questão com a qual pretende-se trabalhar (FLICK, 2009, 2013; DENZIN e LINCOLN, 2018). A triangulação significa também a produção de conhecimento em diferentes níveis, “o que significa ir além do conhecimento tornado possível por uma única abordagem e assim contribuir para promover a qualidade da pesquisa” (FLICK, 2010, p. 445). Nesse sentido, assumimos a triangulação teórica e metodológica desta pesquisa de modo a atribuir diferentes pontos de vista para o problema de pesquisa ora apresentado.

2.1 DA SEMIÓTICA SOCIAL À MULTIMODALIDADE

Aprendemos com a semiótica que vivemos em um mundo de signos e não temos como entender nada, exceto através de signos e os códigos nos quais eles estão organizados. Através do estudo da semiótica, tomamos consciência de que estes signos e códigos são normalmente transparentes e disfarçam nossa tarefa na leitura dos mesmos. Vivendo em um mundo de signos cada vez mais visuais, precisamos aprender que mesmo os signos mais realistas não são o que parecem ser.

CHANDLER, 2007, p. 11

Diversos estudiosos do âmbito sógnico procuram definir o que seria a semiótica, de modo que existe uma variação considerável entre os principais semióticos quanto ao que de fato está imbricado ao estudo do campo semiótico (CHANDLER, 2007).

De maneira sucinta, a semiótica pode ser definida como a ciência responsável pelo estudo dos signos. Contudo, conforme pontua Chandler (2007), os estudos semióticos envolvem não apenas aquilo o que nos referimos como signos na comunicação cotidiana, mas faz referência a qualquer coisa que ‘represente outra coisa’, desta forma, partindo de um olhar semiótico, os signos também são dispostos na forma de palavras, imagens, sons, gestos e objetos (CHANDLER, 2007, p. 2).

De acordo com Halliday e Hasan (1989), o conceito de semiótica origina-se inicialmente do conceito de signo, de modo que a semiótica pode ser, então, definida como o estudo geral dos signos. Entretanto, os autores esclarecem que há uma limitação nesta concepção de signo, uma vez que o signo por vezes tem sido entendido como algo isolado, como uma coisa em si mesmo, “que existe em primeiro lugar em si mesmo antes de vir a estar relacionado com outros signos” (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 3-4). Destarte, os autores propõem uma modificação no que se definiu historicamente como semiótica

gostaria de modificar esta definição de semiótica e dizer que, em vez de a considerar como o estudo dos signos, gostaria de a considerar como o estudo dos sistemas de signos - por outras palavras, como o estudo do significado no seu sentido mais geral (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 3-4) ⁹

Por esta perspectiva, a linguística seria apenas mais um dos ramos da semiótica, um dos aspectos imbricados ao estudo do significado, de modo que existem diversas outras formas de significado que estão para além do campo linguístico que se estendem, por exemplo, para a alçada artística.

⁹ No original: I would wish to modify this definition of semiotics and say that, rather than considering it as the study of signs, I would like to consider it as the study of sign systems - in other words, as the study of meaning in its most general sense (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 3-4).

Em uma perspectiva mais abrangente e relacionada ao campo sógnico, em consonância com o âmbito social da produção de percepção de significados proposto por Halliday e Hasan (1989), Nort e Santaella (2017) conceituam a semiótica como “a ciência dos sistemas e dos processos sógnicos na cultura e na natureza. Ela estuda as formas, os tipos, os sistemas de signos e os efeitos do uso dos signos, sinais, indícios, sintomas e símbolos” (NÖRT e SANTAELLA, 2017, p. 7).

O aspecto social imbricado ao termo ‘semiótica social’ faz referência tanto aos sistemas de significados relacionados ao sistema social, em outras palavras, ao que de modo sinônimo está diretamente ligado à cultura como parte estruturante destes sistemas, quanto às conexões entre linguagem e a estrutura social, considerando a estrutura social como um aspecto do sistema social, o que resumidamente é esclarecido por Halliday e Hasan (1989)

quando digo 'social-semiótico', em primeira instância, estou simplesmente a referir-me à definição de um sistema social, ou de uma cultura, como um sistema de significados. Mas também pretendo uma interpretação mais específica da palavra 'social', para indicar que estamos particularmente preocupados com as relações entre linguagem e estrutura social [...]. (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 4)¹⁰

Sendo assim, a língua é tomada como mais uma das mais distintas áreas que abarcam o significado, de maneira que existem muitos outros modos de significação, em qualquer cultura, que estão fora do domínio linguístico, nestes estão inclusos tanto as formas de arte, como a pintura, as esculturas, a música e a dança, assim como também outros modos de representação que não são classificados como expressões de arte, como os modos de vestir-se e as diferentes formas de estruturação familiar, por exemplo (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 4).

Ao tomar como perspectiva o olhar social e cultural para a construção de significado que está para além da linguagem verbal, Santaella (2006) pondera que o nosso estar-no-mundo, como sujeitos sociais que somos, de fato é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, entretanto, a potencialidade de significação também está imbricada quando da utilização de outros modos de produção de significado, que de forma similar à linguagem, também são culturalmente situados

[...] nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... (SANTAELLA, 2006, p. 10)

¹⁰ No original: when I say 'social-semiotic', in the first instance, I am simply referring to the definition of a social system, or a culture, as a system of meanings. But I also intend a more specific interpretation of the word 'social', to indicate that we are concerned particularly with the relationships between language and social structure [...]. (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 4).

É nesse sentido sociossemiótico de ser a linguagem apenas mais um dos diversos modos de construção de significado, que Kress e van Leeuwen (2006) apontam para a relevância de se desenvolver estudos que pudessem perceber os modos pelos quais os diferentes recursos semióticos são estruturados, em especial nos textos imagéticos, de forma a possibilitar a construção de significados perpassados e atravessados pela estrutura social, nesse sentido os autores ponderam que

Tal como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares de experiência e formas de interação social. Em certa medida, estas podem também ser expressas linguisticamente. Os significados pertencem à cultura, e não a modos semióticos específicos. E a forma como os significados são mapeados por meio de diferentes modos semióticos, a forma como algumas coisas podem, por exemplo, ser ‘ditas’ quer visualmente quer verbalmente [...] é também cultural e historicamente específico. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 2 – tradução nossa)
11

Ainda de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), no que se refere aos estudos relacionados à teoria dos signos, três escolas de semiótica desenvolveram estudos dedicados à construção do significado e que de alguma maneira voltaram seu olhar para a necessidade do reconhecimento da potencialidade de significados que estão para além do modo verbal da linguagem, de maneira a aplicar aspectos do campo da linguística aos modos não linguísticos de comunicação, a saber:

- ♣ A primeira escola, conhecida como Escola de Praga, desenvolveu seus trabalhos nos anos 30 e início dos anos 40 e tomou como ponto de partida os estudos empreendidos pelos formalistas russos de modo a dotá-los de base linguística, aplicando conceitos da linguagem ao plano artístico;
- ♣ A segunda, nomeada Escola de Paris – décadas de 60 e 70 –, dedicou-se a dar seguimento aos estudos saussurianos, aplicando sua linha de visão para outras áreas do conhecimento, como a pintura, a música, a fotografia e o cinema;
- ♣ Já na terceira escola, os conhecimentos da linguística passam a ser aplicados a outros modos de representação - ambos inspirados nas ideias de Michael Halliday – e apresentam duas fontes, inicialmente (anos 70) os estudos inspirados na Linguística Crítica que propiciaram o esboço para uma teoria que possa abranger outros modos semióticos e, *a posteriori*, no final da década de 80, com

¹¹ No original: “Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction. To some degree these can also be expressed linguistically. Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes. And the way meanings are mapped across different semiotic modes, the way some things can, for instance, be ‘said’ either visually or verbally, others only visually [...] is also culturally and historically specific.” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 2).

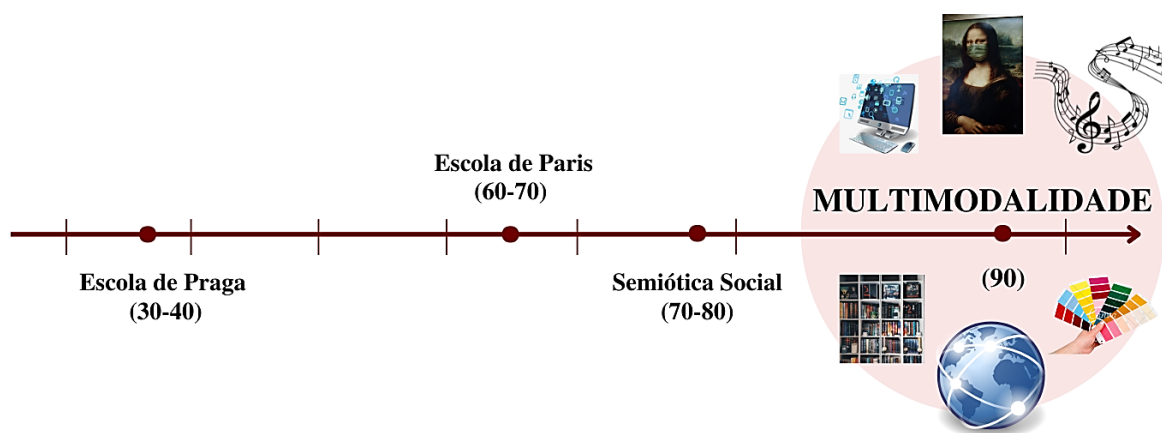
o desenvolvimento da linguística sistêmico-funcional hallidiana em estudos de orientação semiótica.

Destarte, a aplicação dos estudos empreendidos por Halliday nos múltiplos modos semióticos e de representação se coaduna com os pressupostos da Semiótica Social de maneira que essa teoria implica nos modos pelos quais os mais diversos recursos semióticos estão imbricados aos textos e a outras formas de comunicação de maneira a construir uma rede de significados estruturados nos mais diversos contextos e práticas sociais. Sendo assim, as imagens, a escrita, o *layout*, a música, os gestos, a fala são exemplos de modos utilizados na representação e na comunicação que podem ser produzidos com base nas mais diversas modalidades (KRESS, 2010).

Nesse sentido, a multimodalidade é então um desdobramento da semiótica social (HODGE e KRESS, 1988), de forma a questionar como as disciplinas que tradicionalmente focavam na criação de significado, com base no fato de que no mundo se tentava dar conta dos modos de criação que não atuam de maneira isolada, entretanto, quase sempre apareciam juntos, como imagens com escrita, fala com gestos, entre outros.

É baseado na necessidade de investigar como os diferentes tipos de criação de significado são combinados em um todo integrado e multimodal que os estudiosos passaram, então, a utilizar o termo ‘multimodalidade’, já no final dos anos 90 (BEZEMER e JEWITT, 2018, p. 2).

Figura 2 - Linha do tempo - Multimodalidade¹²



Fonte: elaborada pela autora

¹² Fonte das imagens: <https://www.canva.com/>.

Ainda de acordo com Bezemer e Jewitt (2018), a utilização do termo ‘multimodalidade’ se deu na necessidade de se reconhecer e ultrapassar as fronteiras de disciplinas que pudessem dar conta de explicar como combinamos diferentes formas – por exemplo, os gestos e a fala, e outros meios em conjunto – para produzir significados que não podiam ser contabilizados por nenhuma das disciplinas até então existentes.

Desta maneira, os estudos dedicados à multimodalidade têm como aspecto basilar a investigação das múltiplas formas de produção de significado, trazendo para a arena os vários modos de significação nas mais diversas formas de comunicação, de maneira que o modo é tomado aqui como um recurso semiótico, imbricado ao aspecto cultural e social, capaz de produzir sentido. Nesse viés, numa perspectiva multimodal, o discurso, ou mesmo a escrita, não estão em diferentes graus de potencialidade de significação, mas, sim, possuem diversas possibilidades para se construir sentido, assim como outros modos não linguísticos de comunicação.

Segundo Bezemer e Jewitt (2018), o desenvolvimento de teorias e métodos que abarcassem as múltiplas formas de produção de significado que antes não podiam ser esmiuçados por nenhuma disciplina anteriormente postulada tornou-se mais visível com a introdução das tecnologias digitais, uma vez que estas permitem às pessoas combinar modos semióticos díspares.

Dentro desse ponto de vista, os textos multimodais são realizações materializadas por mais de um modo semiótico em sua construção, empregando diferentes modalidades de linguagem, tanto elementos verbais quanto elementos não verbais, imagéticos, de forma a englobar também outras modalidades. Por esse ângulo, então, todo texto é multimodal, como salientam Ferraz e Castro (2016)

Na atualidade, mais precisamente na pós-modernidade, toda produção linguística (discurso) é multimodal, o mundo contemporâneo nos força a viver cercados de imagem. Se a linguagem é produto da prática social e as imagens compõem sentido com o texto, as imagens, as fotografias e outros recursos imagéticos são materiais de pesquisa social, ajudam a entender certos processos sociais e sua influência na materialidade linguística (discurso). (FERRAZ e CASTRO, 2016, p. 143)

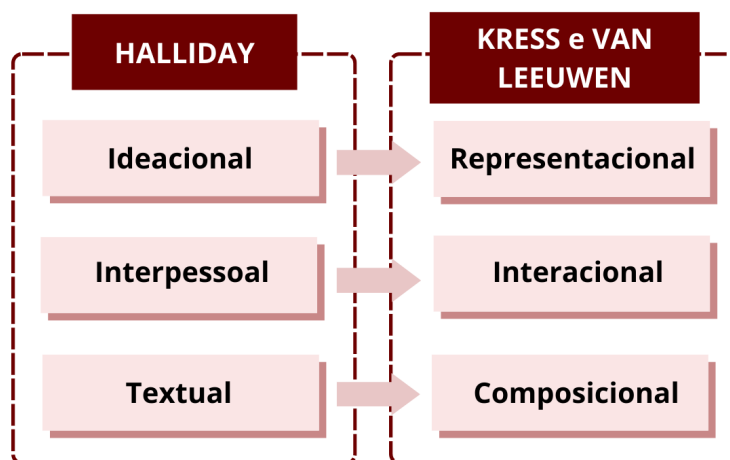
No que se refere à linguagem visual, Kress e van Leeuwen (2006) elucidam que assim como as estruturas linguísticas verbais, as estruturas visuais apontam para diferentes interpretações de experiência e formas de interação social. De forma que, mesmo quando nos expressamos por meio de recursos imagéticos, na comunicação visual a escolha entre diferentes cores ou estruturas composicionais irá afetar o significado e desempenharão um papel na

construção semiótica, de modo que, para os autores, “as estruturas visuais não reproduzem simplesmente as estruturas da “realidade”, mas as imagens da realidade de acordo com interesses das instituições sociais, dentro das quais essas imagens são produzidas, circuladas e lidas” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 47).

Nessa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolvem a Gramática do Design Visual – GDV – em que pretendem fornecer descrições elementares das principais estruturas composicionais que se estabeleceram como convenções no desenrolar da história da semiótica visual ocidental.

Ao tomar como base as metafunções da linguagem estabelecidas por Halliday, intitulada Linguística Sistêmico-Funcional – LSF – (1985) – *ideacional, interpessoal e textual* –, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram a Gramática do Design Visual em que, de modo analógico, trazem metafunções relacionadas à leitura de textos imagéticos, a saber: a função representacional, a função interativa e a função composicional.

Figura 3 - Metafunções da LSF e da GDV



Fonte: elaborada pela autora

1) Representacional: indica a habilidade dos modos semióticos serem capazes de representar aspectos do mundo real da mesma maneira que nós seres humanos experienciamos. Nesse sentido, dois processos estão imbricados aos significados representacionais nos textos imagéticos, são eles: os processos *narrativo* e *conceitual*;

2) Interativa: o foco dessa metafunção se dá na projeção que os modos semióticos são capazes de fazer das relações entre produtor e receptor/reprodutor, de forma a representar uma relação social particular entre o produtor, o telespectador e o objeto representado. Os processos

aqui fazem referência aos *participantes representados* e os *participantes interativos*, em que algumas estratégias são identificadas como o *contato* (o *olhar* dos participantes), a *distância* (ou *afinidade social*) e a *atitude* (subjéitiva/objetiva).

3) Composicional: está relacionada com o arranjo dos componentes integrantes do texto imagético, de forma que os modos semióticos são organizados coerentemente, tanto internamente quanto externamente – no que diz respeito ao contexto para o qual foram produzidos. Essa metafunção pode ser percebida pelas seguintes categorias: o *valor da informação*, a *saliência* e o *enquadramento (framing)*.

Com fundamento nas metafunções apresentadas acima, Kress e van Leeuwen (2006), por meio da GDV, estabelecem um inventário de categorias específicas a serem utilizados quando da análise de textos imagéticos.

A seção subsequente é dedicada a trazer os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica, das relações de poder e ideologia imbricados ao discurso.

2.2 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA - ADC

Os discursos não representam apenas o mundo como ele é (ou melhor, como ele é visto), são também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo atual e que estão vinculados a projetos para mudar o mundo em determinadas direções.

FAIRCLOUGH, 2003, p. 124

Em oposição ao paradigma formalista da linguagem, a Análise de Discurso Crítica (ADC) considera a linguagem não somente como sistema suficiente em si, mas como relacionada ao seu uso em sociedade, dando atenção não apenas ao domínio linguístico, como também, se propondo a investigar, com base em um paradigma funcionalista, como esses sistemas atuam no âmbito do uso social, nas relações sociais e, dentre outros campos, na reprodução, por meio do discurso, de relações de poder dentro da sociedade.

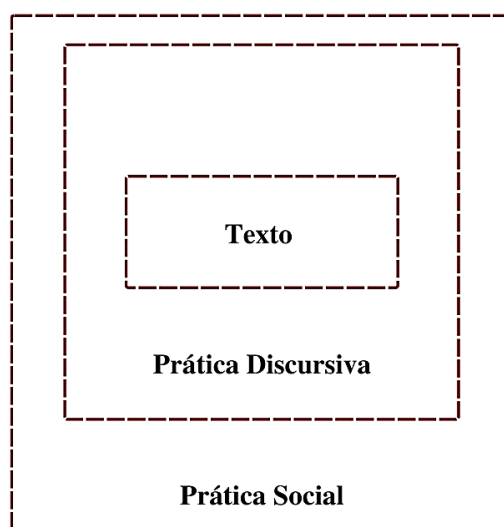
No paradigma funcionalista, consideramos não somente o sistema linguístico interno das línguas, mas também nos preocupamos em investigar como se dá o funcionamento desses sistemas tanto na representação de eventos como também na “construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso” (RESENDE E RAMALHO, 2019, p. 13).

Em contraponto ao paradigma formalista, Fairclough (2016) esclarece que ao usar o termo ‘discurso’ se propõe a “considerar o uso da linguagem como forma de prática social e

não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94). Desta forma, a linguagem na análise de discurso crítica assume um papel social.

Partindo do paradigma funcionalista, Fairclough (2016) nos apresenta a concepção tridimensional do discurso. Nesta concepção temos o discurso como texto, em que consideramos o texto como portador de significados motivados a depender do uso social, desta forma “abordagens críticas da análise do discurso defendem que os signos são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 107). Já na segunda concepção, temos o discurso na prática discursiva em que os diferentes processos de “produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111). Por fim, temos a terceira dimensão em que o discurso é tomado como prática social.

Figura 4 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: FAIRCLOUGH, 2016, p. 105

O discurso como prática social é apresentado como a terceira dimensão da concepção tridimensional apresentada por Fairclough (2016). Desta maneira, “o *discurso* é visto como o uso da linguagem como forma de prática social, implicando em modo de ação e modo de representação” (MAGALHÃES, 2001, p. 17). Ainda se falando de discurso como prática social, Fairclough (2016) traz o conceito de discurso como forma de prática social tanto no sentido de ação sobre a sociedade e o mundo, mas também como elemento da vida social.

2.2.1 Relações de poder e ideologia em ADC

Os estudos da filosofia da linguagem trazidos por Bakhtin (2006) são marcos basilares para a constituição da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, no que diz respeito à relação entre linguagem e poder. Bakhtin (2006), em crítica a uma visão anterior abstrata do signo linguístico apresentada por Saussure (2006), evidencia o signo linguístico como participante do processo de interação, assim como também, carrega consigo um conteúdo ideológico que, ao contrário do que foi posto pelo linguista genebrino, não pode ser desvinculado da forma linguística. Desta maneira, “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo [...] tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN, 2006, p. 29).

Ainda segundo Bakhtin (2006), a linguagem apresenta uma perspectiva dialógica e polifônica, em que os discursos serão sempre articulados dialogicamente entre outros discursos e de maneira polifônica, em que os discursos serão responsáveis por retomar diferentes vozes na esfera da interação verbal (BAKHTIN, 2006). É por meio dessa interação entre vozes e discursos que as relações de poder vão se manifestar (VAN DIJK, 2018).

A perspectiva dialógica e polifônica da linguagem apresentada por Bakhtin (2006), em que diferentes vozes são articuladas por meio da interação verbal, vai ser o campo onde a linguagem encontra espaço para trazer ao debate as disputas ideológicas e as relações de poder interligadas aos diferentes discursos. Para Bakhtin (2006, p. 36), “todas as manifestações da criação ideológica [...] banham-se no discurso” e não podem ser isoladas ou separadas dele. Essa abordagem da linguagem como espaço de luta, segundo Resende e Ramalho (2019, p. 18), vai ser responsável por possibilitar a investigação de contradições sociais e disputas por poder que motivam os sujeitos na escolha de diferentes construções linguísticas ou vozes específicas, de modo a “articulá-las de determinadas maneiras” em um conjunto de outros cenários possíveis.

De acordo com Fairclough (2016), os estudos de Foucault (1987) também discorrem, entre outros aspectos, acerca da relação entre discurso e poder. Para o autor, assim como para Bakhtin (2006), a linguagem está relacionada ao âmbito social (FAIRCLOUGH, 2013). Desta maneira, conforme esclarece Foucault (1979), o poder não existe de maneira isolada ou independente, o que existe, na verdade, são práticas ou relações de poder. Segundo o autor, as relações de poder são sustentadas por meio de práticas discursivas institucionalizados. O poder que antes era visto como centralizado e verticalizado, sendo o Estado a instituição central dessa

perspectiva, passa a ser considerado como parte integrante de todos os níveis de relação, diluído em todos os âmbitos da vida social, assim como também, faz-se presente em toda a estrutura social (FOUCAULT, 1979).

Em toda sociedade a produção do discurso é ao “mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída” se utilizando de determinados métodos cuja função principal é disseminar seus poderes (FOUCAULT, 1996, p. 8-9). Entretanto, o discurso na abordagem de Foucault parte de “uma visão determinista do aspecto constitutivo do discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 20) em que a atuação humana, entre outros aspectos, é constringida pela atuação disciplinar da sociedade. Todavia, mesmo que os sujeitos estejam posicionados ideologicamente, são também capazes de atuar de forma criativa, no que se refere a realização autônoma de conexões entre as diferentes práticas e ideologias a que são expostos de maneira a reestruturar as práticas e estruturas posicionadoras (FAIRCLOUGH, 2016).

Os estudos de Foucault e Bakhtin contribuíram, entre outros aspectos, para o estabelecimento da relação entre discurso e poder, como também para a “construção discursiva de sujeitos sociais [e para o] conhecimento e o funcionamento do discurso na mudança social” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 64). Tomando o discurso com base em uma concepção crítica, Fairclough (2016) evidencia dois aspectos a serem questionados, o primeiro, que posicionaria os indivíduos como sujeitos passivos na estrutura disciplinar da sociedade, e segundo, a estruturação de uma análise prática que seja focada em textos.

O discurso apresenta efeitos discursivos que atuam sobre as diferentes identidades sociais, assim como nas relações sociais e nos sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é comumente visível para os participantes do discurso. Desta maneira, a abordagem crítica do discurso se propõe a mostrar, além de outros aspectos, como o discurso é “moldado por relações de poder e ideologias” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 33), procurando desvelar essas relações de dominação sustentadas por meio do discurso.

Determinadas usos da linguagem, assim como determinadas formas simbólicas são ideológicos uma vez que em condições específicas vão servir para manter ou estabelecer relações de dominação (THOMPSON, 2011). No que se refere a relação entre discurso e relações de poder e dominação, para a ADC, a ideologia vai ser vista como componente principal para o estabelecimento e a manutenção de relações de poder desiguais (WODAK, 2001).

No âmbito dos estudos da análise de discurso crítica, as ideologias vão ser entendidas como modos de significação e construção da realidade estruturadas de maneira a contribuir para

“a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122). Por meio de sua atuação como teoria crítica, a ADC vai trabalhar justamente nas fendas existentes nessas relações de dominação de maneira a desvelá-las (RESENDE; RAMALHO, 2019).

Segundo Resende e Ramalho (2019), a ADC está relacionada à ideologia tanto no sentido de seu funcionamento, que assegura sua reprodução, quanto de sua transformação criativa. Fairclough (2016) apresenta o discurso como prática discursiva ao discutir os conceitos de ideologia ao afirmar que as ideologias “são significações/construções da realidade [...], que são constituídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122). Em consonância, Magalhães (2001) esclarece que

ideologias são entendidas como significações ou construções da realidade, construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas e contribuindo para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (MAGALHÃES, 2001, p. 17)

De maneira similar, ainda segundo Fairclough (2016), o discurso tomado como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder, mas é também por meio do discurso que essas relações de dominação podem ser desveladas de forma a possibilitar a mudança social.

2.3 A COLONIALIDADE E OS ESTUDOS DECOLONIAIS

[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.

QUIJANO, 2005, p. 126

O discurso como prática social está inerentemente relacionado, em menor ou maior grau, à ideologia. Nesta perspectiva, a ideologia necessariamente serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por conseguinte, contribui para a reprodução da ordem social que favorece os indivíduos e os grupos dominantes (RESENDE E RAMALHO, 2019). Desta maneira, faz-se importante trazer para o âmbito dos estudos discursivos questões relacionadas aos desdobramentos imbricados ao colonialismo e, posteriormente, à colonialidade, uma vez que esta reproduz relações de poder e de dominação calcadas no pensamento eurocêntrico.

De maneira introdutória, é fundamental salientar que colonialismo e colonialidade são conceitos díspares, mesmo que estejam vinculados, de modo que aquele atua como mais antigo (QUIJANO, 2009). Segundo o autor, o colonialismo se refere estritamente “a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade” (QUIJANO, 2009, p. 73) e cujas matrizes centrais estão, além disso, localizados em outro território jurisdicional.

Por outro lado, ainda de acordo com Quijano (2009), a colonialidade tem provado ser mais profunda e duradoura que o colonialismo, de modo que a colonialidade foi engendrada dentro do colonialismo se enraizando nos mais distintos aspectos da sociedade. Da mesma maneira, acerca da dualidade colonialismo/colonialidade, Flor do Nascimento (2010) esclarece que

A colonialidade não tem a necessidade da presença da administração colonialista e se funda, necessariamente, na classificação racial das populações e segue persistente ainda nos dias atuais nos países que mesmo tendo sido subjugados pelo colonialismo, hoje são independentes. A colonialidade e o colonialismo convivem sem se operem, mas não se identificam. A colonialidade se inicia durante o período de vigência do colonialismo moderno e atuou como o padrão de poder que organizou o esquema colonialista de dominação deste. (FLOR DO NASCIMENTO, 2010, p. 31)

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados (SANTOS e MENEZES, 2009).

A colonialidade se mundializa a partir da América, sendo a colonialidade um de seus elementos constitutivos e específicos responsável pelo estabelecimento de um padrão mundial de poder centrado no capital. Destarte, o início do colonialismo, marcado historicamente com a chegada dos europeus à América, vai possibilitar não somente uma organização colonial do mundo, mas, também, uma estruturação assentada nessa perspectiva colonial.

Por meio da constituição da América, e mais precisamente da América Latina, o poder capitalista torna-se mundial – assim como a colonialidade e a modernidade também se estabelecem como eixos constitutivos do padrão mundial de poder –, de forma que seus centros hegemônicos se estabelecem nas zonas situadas, hoje, no que se identifica como Europa, em que as epistemologias produzidas e pensadas a partir daí acabaram por ter como cerne uma perspectiva hegemônica eurocêntrica, conforme pontua Quijano (2005)

[...] todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados em uma só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou

ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121).

A hegemonia dos europeus se ascendeu dado o fato de que estes se colocaram como atores centrais na culminação de uma trajetória civilizatória, desde um estado de natureza – autores como Hobbes, com a obra ‘o Leviatã’ (1651), e Locke em ‘Segundo tratado sobre o Governo Civil’ (1689), vão ser autores basilares para delimitar esse estado de natureza, ao descreverem os indivíduos da América como povos selvagens – até a entrada na sociedade civil. Esse percurso levou os europeus a pensar-se como os ‘modernos’ da humanidade e de sua história, isto é, “*como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie*”, de modo que os europeus foram, então, os responsáveis tanto pela difusão como pelo estabelecimento dessa concepção histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial de poder (QUIJANO, 2005, p. 122).

Sendo assim, o eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática se iniciou na Europa Ocidental, antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesma antigas, e que nos séculos seguintes tornou-se mundialmente hegemônica (QUIJANO, 2005, p. 126).

Ademais, se constrói e se estabelece uma perspectiva eurocêntrica e colonial tomada como eixo central desse padrão mundial. Destarte, por meio da evolução dos aspectos relacionados a esse padrão de poder mundial que novas identidades sociais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços – e geoculturais do colonialismo – América, África, Ocidente, Europa – foram se configurando (QUIJANO, 2009, p. 74).

Posto isso, desde meados do século XVII, estruturou-se um modo de produção epistemológica que desse conta de reproduzir o padrão de poder de forma a naturalizar identidades, experiências, conhecimentos construídos, dado seu caráter e sua origem, com fundamento em uma visão colonial e eurocentrada, assim como salienta Quijano (2009)

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. [...] Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que *naturaliza* a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como *naturais*, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas. (QUIJANO, 2009, p. 74-75)

À vista disso, o colonialismo traz consigo uma perspectiva de imposição de superioridade epistemológica de maneira hegemônica da figura do colonizador, entretanto, mesmo com o fim do colonialismo enquanto relação política, tendo como marco referencial o

longo processo de independência dos territórios colonizados e a estruturação das nações de forma independente, o desaparecimento do colonialismo enquanto “relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória” (SANTOS, 2008, p. 18) não se estabeleceu, de forma a refletir-se nos mais variados campos do conhecimento, assim como também nos modos de representação, de tal maneira que o pensamento eurocêntrico encontra-se fincado no imaginário dos dominados sob sua ótica e se reproduz nas mais diversas práticas sociais.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento em um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial o poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se estabelecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 126). Por conseguinte, com base no estabelecimento e na estruturação desse padrão mundial de poder, o pensamento centrado na colonialidade/modernidade se impôs, de forma a se reproduzir na linguagem, nas memórias, nos saberes e na construção de um imaginário que tem como base a visão colonial (QUIJANO, 2014), de modo que a repressão criada no imaginário dos dominados se instaura, de forma sistêmica. Quijano (1992) precisa uma trajetória do estabelecimento dessa repressão imposta ao dominados nos mais diversos campos do conhecimento e produção de saber, desta maneira, segundo o autor

A repressão recaiu, antes de tudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos e modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Foi seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominados, assim como de suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, as quais serviram não somente para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como meio eficaz de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática. (QUIJANO, 1992, p. 12, tradução nossa)¹³

Por outro ângulo, torna-se indispensável estabelecer uma visão crítica do paradigma de padrão mundial de poder centrado na perspectiva europeia. No entanto, a construção de uma percepção crítica não se dá por meio da simples negação das categorias construídas com base no pensamento eurocêntrico, na dissolução da realidade, no discurso ou na pura negação da

¹³ No original: La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática (QUIJANO, 1992, p. 12).

ideia e da perspectiva de totalidade no que se refere ao âmbito epistemológico. De modo que a alternativa para ultrapassar essas relações de dominação e poder – instauradas a partir do colonialismo, e reproduzidas até hoje por intermédio da colonialidade – está calcada, então, na destruição da colonialidade do poder mundial (QUIJANO, 1992).

Nesse sentido, Vieira (2018) elucida que diversas ideologias foram construídas a partir de um parâmetro eurocêntrico, de modo que, torna-se necessária a investigação, por meio de um olhar crítico e conscientizador, dos modos como os conhecimentos advindos dessa perspectiva centrada na reprodução da colonialidade se dá no mundo moderno e nas práticas sociais construídas a partir daí, dessa forma, consoante a autora

Várias ideologias (que são *representações*, portanto discursos particulares a serviço de opressões) estão atreladas ao “mito do eurocentrismo/etnocentrismo” e precisam, defendemos, ser investigadas em busca da crítica e da conscientização (ou, mais apropriado, da de-colonização) de crenças, valores, normas, discursos, comportamentos que sustentam a colonialidade do poder, do saber e do ser nas práticas sociais e vivências no *sistema-mundo moderno/colonial*. (VIEIRA, 2018, p. 4)

À vista disso, um pensamento decolonial objetiva romper com relações de dominação estabelecidas a partir dos desdobramentos da colonialidade e da construção de um imaginário engendrado nesta, de maneira a imprimir um caminho de luta no qual possamos identificar, visibilizar e alentar lugares de exterioridade e construções alternativas (WALSH, 2009).

Desta maneira, Vieira (2018) pontua que trazer os estudos linguísticos e os estudos críticos do discurso para o pensamento decolonial requer uma reflexão complexa, dado o modo como o pensamento eurocêntrico se enraizou nas esferas de produção epistemológica e política, por conseguinte a autora salienta que

Trazer a Linguística e os Estudos críticos do discurso para o pensamento decolonial demanda todo um trabalho de reflexão epistemológica, teórico-metodológica, ontológica, mas também política, que já tem se mostrado difícil não só pela necessidade de rever o paradigma científico europeu, [...], mas também pela dificuldade política enfrentada nos próprios limites da academia eurocentrada, reprodutora dos saberes e dos modos de fazer científicos do colonizador. (VIEIRA, 2018, p. 4)

Analogicamente, ao trazer uma perspectiva decolonial para os estudos críticos do discurso, Resende (2019) propõe três caminhos que se convergem, o primeiro, decolonizar o saber, isto é, assumir que existem outras epistemologias possíveis frente ao conhecimento considerado universalmente válido, de modo que não há um conhecimento único, universal; a segunda, o decolonizar o poder, no sentido de perceber a importância de saberes locais; e, por fim, decolonizar o ser, no sentido de entender a potencialidade da comunhão dos saberes, incluindo os saberes comuns.

Sendo assim, precisar uma Análise de Discurso Crítica relacionada aos estudos decoloniais torna-se de suma importância, uma vez que esta perspectiva dialógica entre teorias contribuirá para o desvelar de relações de poder – estabelecidas pela ordem de poder mundial eurocêntrica – imbricadas às práticas sociais e aos discursos produzidos dentro destas.

A seguir, apresentamos os pressupostos teóricos elencados por van Leeuwen (1997) em seu texto intitulado ‘A representação dos atores sociais’ de forma a estabelecer os modos pelos quais os atores sociais estão dispostos no discurso.

2.4 A REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS

Por serem relacionadas a discursos particulares, as maneiras como os atores sociais são representados em textos particulares podem ter implicações ideológicas.

RESENDE e VIEIRA, 2016, p. 178

Ao investigar os modos como os atores sociais são representados no discurso inglês, van Leeuwen (1997) estabelece diversas categorias para demonstrar e estruturar sua teoria, denominada Representação de Atores Sociais. O autor nos traz questionamentos iniciais para construir seus estudos, dentre os principais, “quais são os diversos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados no discurso inglês? que escolhas nos apresenta a língua inglesa para nos referirmos às pessoas?” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 169). Estas indagações introdutórias são pontos basilares tomados pelo autor para o desenvolvimento de seus estudos de modo a estabelecer o aporte teórico-metodológico que tomaremos como uma das bases estruturais do trabalho aqui apresentado.

Para tanto, contrariamente às análises discursivas realizadas tomando como orientação inicial determinadas categorias linguísticas, van Leeuwen (1997) traz um inventário sócio-semântico de maneira a estabelecer uma relevância sociológica e crítica das categorias que se propõe a apresentar, precisando, assim, os possíveis modos de representação dos atores sociais no discurso ora analisado. Desta maneira, segundo o autor

[...] contrariamente a muitas outras formas de análise crítica do discurso, orientadas em termos linguísticos, não irei começar por operações linguísticas como a nominalização e o apagamento do agente da passiva, ou por categorias linguísticas como as da transitividade. Em vez disso, procurei antes esboçar um inventário sócio-semântico dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados, e estabelecer a relevância sociológica e crítica das minhas categorias antes de me debruçar sobre a questão de como é que se realizam linguisticamente. (VAN LEEUWEN, 1997, p. 169)

Van Leeuwen (1997) esclarece, ainda, no que se refere as categorias que propõe, que os atores sociais podem ser representados de maneira pessoal ou impessoal, individual ou coletivamente, por meio da referência à pessoa ou ao enunciado desta, dentre outros. Segundo o autor, a língua pode também representar ações sociais de maneira impessoal, de modo que essa impessoalidade pode ser produzida por meio de imagens, citando como exemplos imagens personalizadas e diagramas de um mesmo acontecimento.

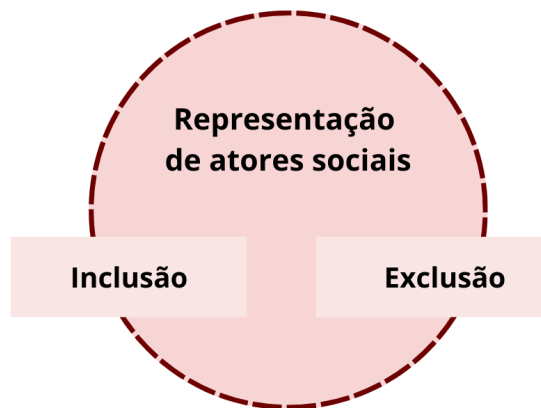
A potencialidade de uma perspectiva multimodal para os estudos da análise de discurso crítica também é trazida à baila por van Leeuwen (1997), uma vez que, segundo o autor, cada cultura, ou um contexto cultural específico, terá a sua forma de ordenar os modos de representação em relação às múltiplas semioses, desta forma, as categorias trazidas em seus estudos seriam pan-semióticas

uma dada cultura (ou um dado contexto de uma cultura) não só tem a sua própria e específica ordem de formas de representar o mundo social, mas também as suas próprias formas de representar as diferentes semioses nesta ordem, de determinar, com maior ou menor rigor, aquilo que pode ser realizado verbal e visualmente, aquilo que só pode realizar verbalmente, aquilo que pode realizar visualmente, etc. (VAN LEEUWEN, 1997, p. 171)

Os estudos voltados para os modos de representação dos atores sociais no discurso fazem parte de um trabalho ainda maior em que van Leeuwen (1997) procura investigar como outros elementos das práticas sociais estão representados e como esses mesmos componentes podem contribuir para estruturar elementos que circundam essas práticas e se materializam por meio do discurso, em suma, “como é que as práticas sociais se transformam em discursos acerca dessas mesmas práticas sociais” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 172).

Segundo van Leeuwen (1997), os atores sociais envolvidos nas práticas sociais podem ser observados com base em uma perspectiva representacional, no sentido de que os atores são excluídos ou incluídos no âmbito da representação.

Figura 5 - Representação de Atores Sociais

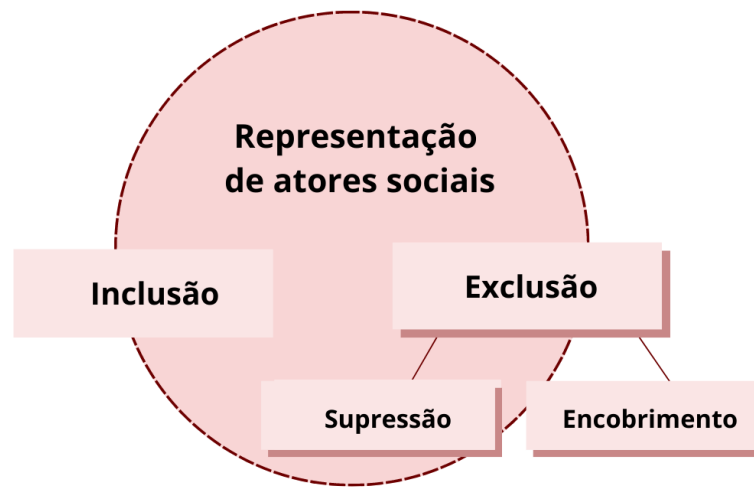


Fonte: elaborada pela autora

A inclusão ou exclusão de determinados atores não se dá de maneira arbitrária, mas, sim, traz pistas das intenções dos produtores em relação ao público a que se destina. Desta maneira, de acordo com o autor, “as representações incluem ou excluem atores sociais para servir os interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 180).

Determinadas exclusões são tão radicais ao ponto de não deixar marcas na representação, de modo a excluir tanto os atores sociais quanto suas atividades. Uma exclusão a esse nível pode desempenhar um papel comparativo crítico em relação às diferentes representações de uma mesma prática social. Entretanto, é possível encontrar vestígios dessa exclusão, quando alguns ou todos os atores sociais são excluídos, mas suas atividades estão incluídas. Desta maneira, van Leeuwen (1997) pontua ser válido fazer uma distinção entre os níveis de exclusão, são estes: *Supressão*, em que não há menção alguma dos atores sociais em questão no texto; e *Encobrimento*, em que os atores sociais são colocados em segundo plano e a exclusão não se dá de maneira tão radical.

Figura 6 - Representação de Atores Sociais - Exclusão

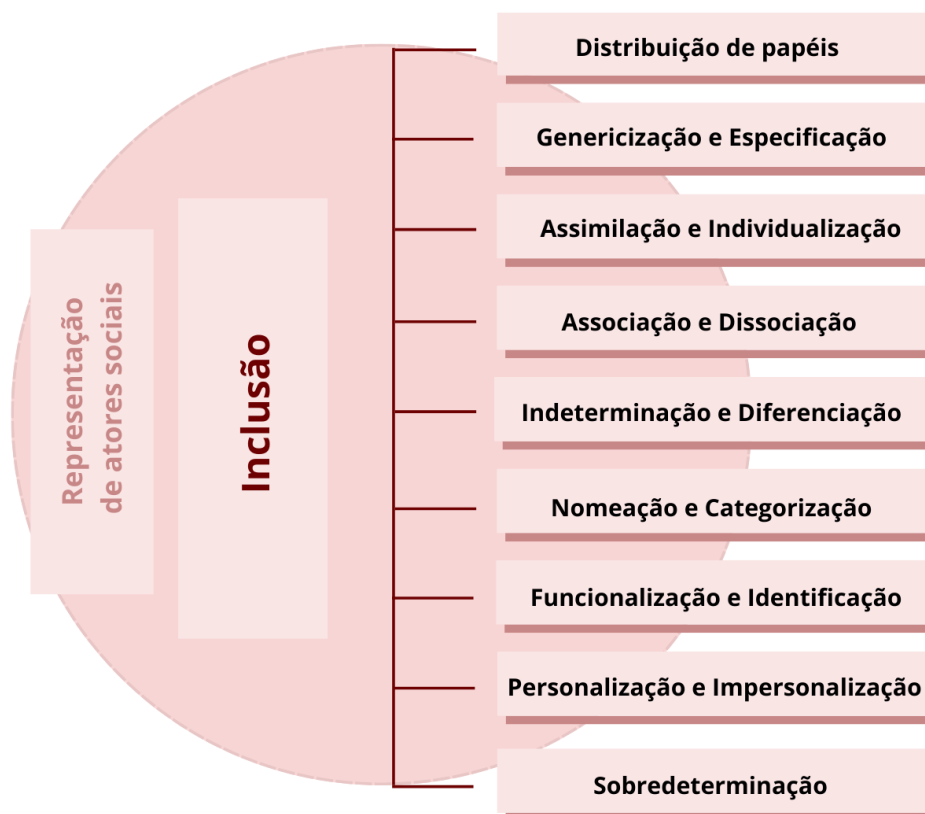


Fonte: elaborada pela autora

A supressão acontece de diversas maneiras, entre elas podemos citar: o apagamento do agente da passiva, por meio de orações infinitivas que funcionam como um participante gramatical, com o apagamento dos atores sociais que se beneficiam de uma determinada atividade, com as nominalizações e os nomes de processo e por meio da utilização de adjetivos. Já o encobrimento acontece, por exemplo, como resultado de simples elipses nas orações.

Quando falamos em inclusão de atores sociais, van Leeuwen (1997) nos apresenta nove categorias, representadas na figura a seguir.

Figura 7 - Representação de Atores Sociais - Inclusão



Fonte: elaborada pela autora

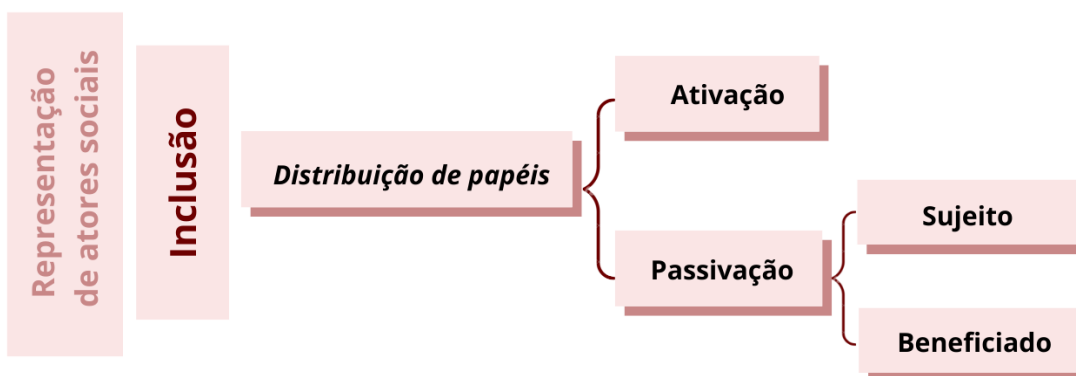
A *distribuição de papéis* faz referência aos papéis que são dados aos atores sociais para serem desempenhados em representações, isto é, se esses atores são representados como agentes (atores) ou como pacientes (finalidade) em uma dada ação. Sendo assim, “as representações podem dotar os atores, quer com papéis ativos, quer com papéis passivos” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 187). O autor destaca, ainda, que a forma como os papéis são distribuídos, quer como agentes quer como pacientes, mostra-se como sendo fator essencial uma vez que essa concordância entre os papéis exercidos pelos atores não se faz necessária, já que as representações são capazes de redistribuir papéis e organizar as relações sociais entre os participantes.

A ativação se dá quando os atores são representados como “forças ativas e dinâmicas” em uma determinada atividade. Por outro lado, a passivação ocorre quando os atores sociais são representados como submetidos ou receptores desta atividade. Essas formas de distribuição de papéis podem realizar-se por meio de papéis gramaticais participantes, pela intermediação de estruturas de transitividade em que os atores sociais são codificados como figuras ativadas ou passivadas nos mais diversos processos (materiais, comportamentais, mentais, verbais,

relacionais) elencados na Gramática Sistêmico-Funcional pelo linguista Michael Halliday (1985).

É válido salientar, ademais, que van Leeuwen faz uma bifurcação dentro do processo de *passivização*, na qual o ator social pode ser *sujeito* ou *beneficiado*. No primeiro caso, os atores sociais são tratados como objetos na representação, como objetos de troca, por exemplo. Em contrapartida, no segundo caso, os atores sociais se beneficiam dessa ação.

Figura 8 - Representação de Atores Sociais - Inclusão: Distribuição de papéis

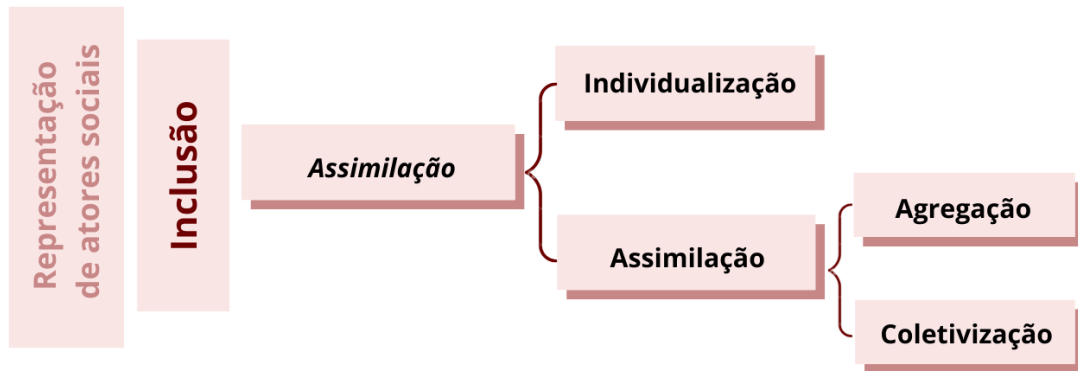


Fonte: elaborada pela autora

A *Genericização e Especificação* fazem alusão à referência genérica e específica dos atores sociais na representação, os quais podem aparecer como classes ou como indivíduos específicos e identificáveis. É possível observar o processo de *Genericização* quando os atores são representados de forma genérica, por meio da utilização do plural sem artigo, do singular com artigo definido ou indefinido, ou ainda, pelo tempo verbal percebido na representação. Por outro ângulo, o processo de *Especificação* tem sido identificado por meio da presença de numerativos.

Os atores sociais podem ser referidos como indivíduos, em que van Leeuwen (1997) coloca como *Individualização* (singularidade), ou como grupos, em que, nessa perspectiva, temos o processo de *Assimilação* (pluralidade). O precursor da teoria toma como destaque para este processo o destaque dado por nossa sociedade à individualidade, tendo assim, um papel significativo para a análise de discurso crítica. O processo de assimilação se dá por meio de dois tipos principais, são eles: a *Agregação* e a *Coletivização*. A agregação quantifica grupos de participantes, de modo a tratá-los como dados estatísticos e se realiza por meio da presença de quantificadores definidos ou indefinidos. Sob outro enfoque, a coletivização pode ser percebida com a identificação de substantivos contáveis ou que denotem um grupo de pessoas.

Figura 9 - Representação de Atores Sociais - Inclusão: Assimilação



Fonte: elaborada pela autora

Os atores sociais podem ser representados como grupos também por meio da *Associação*, entretanto, esse processo representativo faz referência a grupos formados por atores sociais e/ou grupos de atores sociais que podem ser retratados de maneira genérica ou específica, todavia não estão classificados no texto. A assimilação comumente se realiza por meio da “parataxe”¹⁴, de circunstâncias de acompanhamento ou, ainda, com o uso de pronomes possessivos e orações possessivas atributivas com verbos como ‘ter’ e ‘pertencer’. De forma geral, as associações fazem-se e desfazem-se no decorrer do texto, caso em que temos o processo de *Dissociação*.

A *Indeterminação* acontece quando os atores sociais são representados como indivíduos ou grupos não-especificados e anônimos, esse processo realiza-se tradicionalmente por meio de pronomes indefinidos usados em uma função nominal, caso em que o ator social é anonimado. Contrariamente, a *Determinação* se dá quando a identidade dos atores é especificada de algum modo. Nesse viés, os atores sociais são explicitamente diferenciados, de modo a criar uma diferença entre um ator social e um grupo de atores sociais e vice-versa.

Quando tratamos do modo de representação de atores sociais relacionado à sua identidade estamos fazendo referência aos processos de *Nomeação* e *Categorização*. No primeiro caso, a identidade única, no segundo processo os atores são representados em termos de identidades e funções que partilham com os outros. Como exemplo desses processos, van Leeuwen (1997) cita os textos narrativos em que as personagens não nomeadas cobrem, tipicamente, papéis passageiros e funcionais, da mesma forma, algumas histórias de imprensa em que os personagens não se tornam pontos de identificação para quem está lendo ou ouvindo

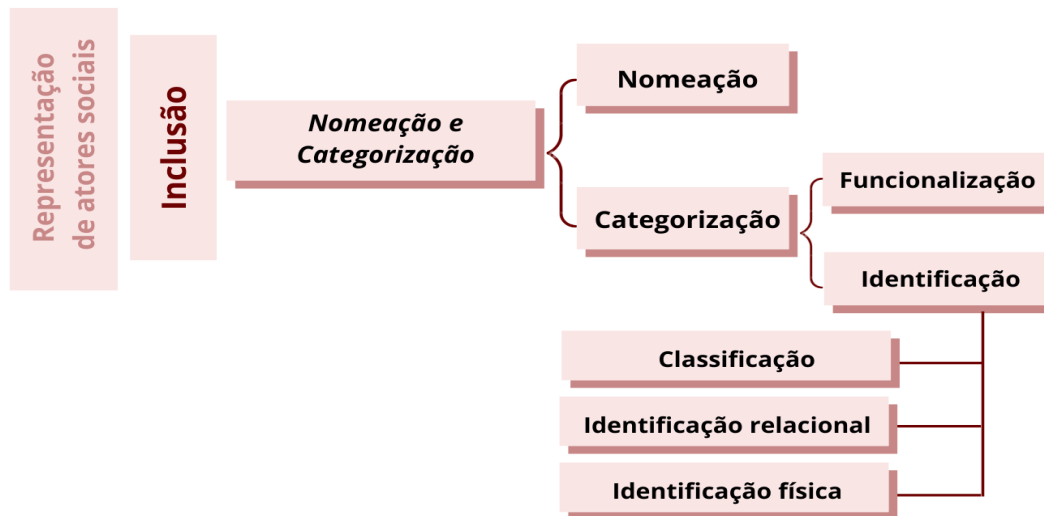
¹⁴ Conjunto de frases justapostas em que não se utiliza conjunções.

um determinado discurso. A *Nomeação* se realiza por meio de nomes próprios e pode ser: formal, semi-informal ou informal, em que podemos ter apenas o apelido, o nome próprio e o apelido ou apenas o nome próprio, respectivamente. De forma ocasional, podemos notar, também, o uso de letras ou números para substituir os nomes, situação em que temos a chamada ‘ocultação do nome’. Ainda dentro do processo de *Nomeação*, algumas identidades podem ser tituladas com o uso de honoríficos e a adição de títulos ou cargos, por exemplo.

Van Leeuwen (1997) faz uma segmentação dentro do processo de *Categorização* em dois tipos, são eles: *Funcionalização* e *Identificação*. A *Funcionalização* se dá quando os atores sociais são referidos em termos de uma atividade ou alguma coisa que fazem, o autor toma como exemplos uma ocupação ou uma função. Esse primeiro processo acontece por intermédio de três modos, são eles: por meio de um substantivo formado a partir de um verbo; mediante um substantivo formado a partir de outro substantivo que imprime um local ou instrumento associado de maneira direta a uma atividade; ou fazendo o uso da composição de substantivos que caracterizam locais ou instrumentos relacionados a uma atividade ou categorização fortemente generalizadas.

A *Identificação* realiza-se quando os atores sociais são definidos, não de acordo com aquilo que fazem, mas, sim, “em termos daquilo que, mais ou menos permanente, ou inevitavelmente, são” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 202). Esse processo é fragmentado em três tipos, são eles: *Classificação*, *Identificação Relacional* e *Identificação Física*. O primeiro faz referência ao modo como os atores sociais são referidos por meio das principais categorias que uma sociedade utiliza para diferenciar classes de pessoas (idade, sexo, ordem, classe social, riqueza, raça, etnicidade, religião, orientação sexual, entre outras), de modo que essas categorias podem variar no que diz respeito à história e à cultura. No caso da identificação relacional os atores são representados em termos da relação pessoal, de parentesco ou de trabalho entre si e se realiza por meio de um conjunto de substantivos que denotam, justamente, algum grau de parentesco que normalmente aparecem acompanhados de conectivos que exprimem possessividade. Por fim, a identificação física faz referência à representação dos atores sociais em termos de características físicas que os identifica de maneira singular em um contexto específico.

Figura 10 - Representação de Atores Sociais - Inclusão: Nomeação e Categorização

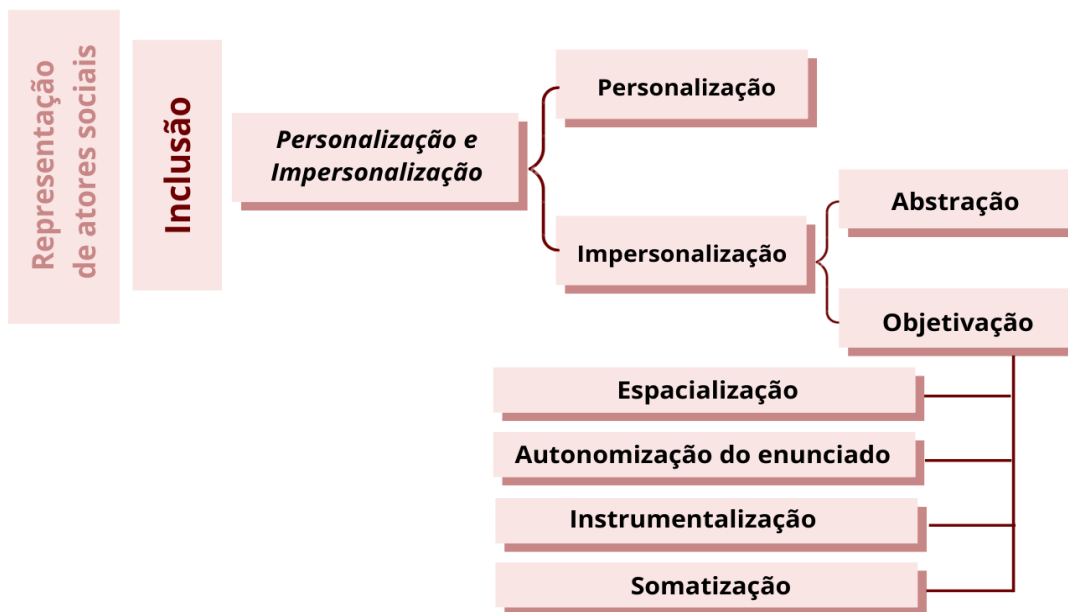


Fonte: elaborada pela autora

Em todas os processos apresentados anteriormente, van Leeuwen (1997) se dedica a estudar escolhas representacionais que apresentam os atores sociais como seres humanos, e se realizam quer por meio de pronomes possessivos ou pessoais quer por nomes próprios ou substantivos, mas em todos os casos os significados imprimem alguma característica humana, casos em que os atores são *Personalizados*. Por outro lado, os atores sociais podem ser representados por outra perspectiva, caso em que estes são *Impersonalizados*, e ocorrem por meio do uso de substantivos abstratos ou substantivos concretos cujo significado não engloba uma característica semântica ‘humana’.

A *Impersonalização* se distingue em dois tipos, a *Abstração* e a *Objetivação*. A *Abstração* se dá quando os atores sociais são representados por meio de uma qualidade que lhes é atribuída. Por outro prisma, a *Objetivação* acontece quando os atores sociais são representados por meio de uma referência diretamente ligada a uma pessoa ou atividade que está relacionada. A objetivação comumente realiza-se mediante uma série de tipos, são eles: i. a *Espacialização*, em que os atores sociais são representados fazendo referência ao local ao qual estão associados diretamente; ii. a *Autonomização do enunciado*, na qual os atores são tomados por intermédio de uma referência aos seus enunciados; iii. A *Instrumentalização*, quando os atores são representados por meio de uma referência ao instrumento utilizado para realizar uma determinada atividade a qual estão ligados; e a *Somatização*, em que os atores são referenciados por meio da menção de uma parte de seu corpo.

Figura 11 - Representação de Atores Sociais - Inclusão: Personalização e Impersonalização

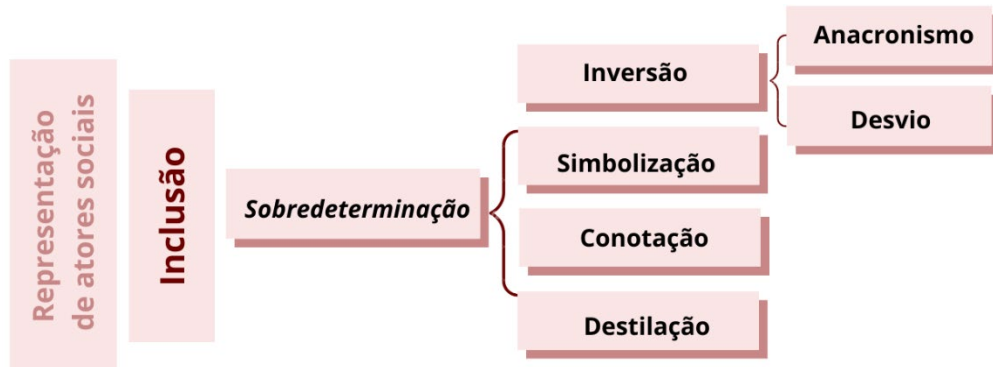


Fonte: elaborada pela autora

Por fim, temos a *Sobredeterminação*. Este processo se estabelece quando os atores sociais são representados como participantes de mais de uma prática social concomitantemente. Van Leeuwen (1997) faz uma distinção entre o que ele nomeia de “quatro grandes categorias de sobredeterminação”, são estas: *Inversão*, *Simbolização*, *Conotação* e *Destilação*. No caso da *Inversão* os atores sociais estão ligados a duas práticas sociais as quais, em um dado sentido, se opõem. Quanto à *Simbolização* um ator social ou um grupo de atores sociais ficcionais são representados em práticas sociais concretas, reais; Já a *Conotação* acontece quando uma única determinação – nomeação ou identificação física – corresponde a uma classificação ou funcionalização (processos trazidos anteriormente); e na *Destilação* temos uma combinação dos processos de generalização e abstração, sendo uma forma de determinação que “liga atores sociais a várias práticas sociais, abstraindo a mesma característica dos atores sociais envolvidos nestas práticas” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 214).

Dento do processo de inversão, temos ainda duas formas postas como mais comuns, a saber: o *Anacronismo*, usado para dizer coisas de maneira indireta, em que van Leeuwen (1997) traz como exemplo a emissão de críticas sociais e políticas em ocasiões nas quais estas são proibidas; e o *Desvio*, em que atores sociais envolvidos em determinadas atividades são representados mediante a referência de atores que não estariam qualificados para executar estas atividades, por exemplo ações humanas representadas por meio de ações de animais e vice-versa.

Figura 12 - Representação de Atores Sociais - Inclusão: Sobredeterminação



Fonte: elaborada pela autora

Van Leeuwen (1997) elucida que nas práticas sociais reais as escolhas por determinados processos elencados na representação de atores sociais não ocorrem de maneira sempre rígida, no sentido de que os processos exercem um papel opositivo. À vista disso, com o objetivo de alcançar determinados efeitos representacionais, os atores sociais podem estar representados por meio de processos que a princípio seriam percebidos como imprimindo características díspares.

Essa gama de processos, nomeada por van Leeuwen (1997) como ‘rede de sistemas’, têm como um dos aspectos a junção daquilo que tradicionalmente é separado pelos linguistas. Desta maneira, esta rede de sistemas reúne uma série de sistemas linguísticos distintos, quer no nível léxico-gramatical, quer a nível do discurso, da transitividade, entre outros níveis.

O capítulo seguinte é dedicado à apresentação do aporte metodológico utilizado para estruturar esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, nos dedicaremos a apresentar a proposta metodológica utilizada para estruturar esta dissertação. Em um primeiro momento, apresentamos aspectos da pesquisa qualitativa, abordagem que contempla este trabalho. Logo após, nos debruçamos nos apontamentos que caracterizam a análise de discurso crítica como metodologia de pesquisa situada na abordagem qualitativa. Já na terceira seção, discorreremos acerca dos caminhos percorridos para a geração de dados e seleção do *corpus* a ser analisado, seguida pela seção que traz a caracterização do *corpus* selecionado e, por fim, na última seção, temos a caracterização das categorias a serem utilizadas quando da análise dos textos multimodais.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Dado o caráter social desta pesquisa, tomamos como orientação a abordagem qualitativa, em que focamos na análise, interpretação e reinterpretação dos dados (BAUER e GASKELL, 2008). Segundo Flick (2009), as áreas de estudo dentro da proposta qualitativa não são situações artificiais, mas, sim, interações e práticas da vida cotidiana dos indivíduos. Deste modo, no âmbito das ciências sociais, a pesquisa qualitativa tem seu olhar voltado para um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 1994). Ainda consoante esta autora, a pesquisa qualitativa, então

trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Além disso, segundo Minayo (1994), enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa se inteira e aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas (MINAYO, 1994, p. 22). Entretanto, faz-se necessário pontuar que o conjunto de dados qualitativos e quantitativos não se opõem, mas, sim, se complementam de maneira a interagir dinamicamente, com a possibilidade de apresentar aspectos em comum (FLICK, 2009).

Nesse sentido, de acordo com Flick (2013), mesmo com as diferenças, na pesquisa social as duas abordagens apresentam pontos de convergência, entre eles o trabalho de modo sistemático por meio da utilização de métodos empíricos e o aspecto de ambas terem como

interesse a generalização de suas conclusões que extrapolam o campo em foco, refletindo para além das situações estritas da pesquisa e para além dos participantes do estudo, contribuindo assim, para a percepção de questões sociais.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa parte do fundamento de que existe uma relação intrínseca entre mundo real e o sujeito, isto é, “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79), de modo que o objeto a ser pesquisado não é considerado um dado inerte e neutro, mas estando possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações e atuações sobre e no mundo.

Figura 13 - Principais características da pesquisa qualitativa



Fonte: elaborada pela autora com base em Minayo (1994), Chizzotti (2000), Bauer e Gaskell (2008) e Flick (2009)

Magalhães, Martins e Resende (2017) pontuam ainda que, de maneira oposta às modalidades que estudam dados estatísticos, com a pesquisa qualitativa o foco no aspecto social toma um lugar de destaque, de maneira que se torna possível examinar uma grande variedade de perspectivas imbricadas ao processo social, tal como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa, a forma como os processos sociais se articulam, as instituições, as relações sociais, os discursos, e os significados que produzem.

Nesse ínterim, de acordo com Chizzotti (2000), a pesquisa qualitativa tem como finalidade a intervenção em situações insatisfatórias de forma a perceber condições possíveis para gerar a transformação. Isto posto, a pesquisa qualitativa tem como perspectiva basilar a interpretação de realidades sociais, assim como também a intersecção entre mundo e os sujeitos nele atuantes de modo a viabilizar possíveis soluções para questões incitadas nas relações sociais e no universo de significações construídas a partir daí.

3.2 ADC COMO MÉTODO DE PESQUISA

A análise de discurso crítica constitui um dos diversos métodos qualitativos que tem como propósito essencial a descrição e a interpretação de questões sociais (VIEIRA, 2005). Desta forma, é nessa perspectiva de abordagem que se liga aos aspectos da vida social e de possibilidade de mudança social que a análise de discurso crítica se insere. A ADC é então “uma perspectiva de estudo que se situa na tradição qualitativa interpretativista” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 29).

Um dos aspectos principais da pesquisa qualitativa é a “reflexividade do pesquisador e da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 23). Essa afirmação se coaduna com a análise de discurso crítica, pois, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), por meio da proposta de identificação de problemas inseridos dentro de diferentes práticas sociais e dos modos possíveis de ultrapassar os obstáculos identificados a ADC possibilita a reflexão, impulsionada pela análise realizada.

A ADC é entendida tanto como teoria quanto como um método de pesquisa, uma vez que, em seu viés metodológico, se caracteriza por analisar as diferentes práticas sociais, tendo como interesse específico os momentos discursivos que são responsáveis pela união entre preocupações teóricas e práticas, realizando também uma relação entre o linguístico e o social, propondo que a análise textual orientada socialmente tenha como ponto inicial a percepção de um problema, interligado ao discurso, em alguma parte da vida social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Sendo assim, tomando a ADC como método de pesquisa qualitativa, seu objetivo visa oferecer suporte científico para estudos sobre o papel do discurso em relação aos problemas sociais contextualmente situados, daí sua vinculação a um paradigma interpretativo (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 77). Desta maneira, “o método desenvolvido pela ADC situa-se na tradição da pesquisa qualitativa” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 33), em razão do

foco na análise detalhada de textos e discursos e nas práticas sociais em que estes discursos estão sendo construídos.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nos dedicaremos agora a detalhar nossa trajetória metodológica. No que se refere às etapas metodológicas, Ferraz (2011) salienta que pesquisas qualitativas compreendem etapas específicas a seguir, a iniciar pela delimitação do tema/objeto a ser pesquisado, seguido dos estudos teóricos relacionados à temática. O próximo passo diz respeito ao contato com os dados selecionados e, posteriormente, com a análise desse *corpus*. Ao final, como quinta etapa apresenta-se as possíveis respostas para o problema identificado inicialmente. A figura 14, a seguir, ilustra as etapas metodológicas.

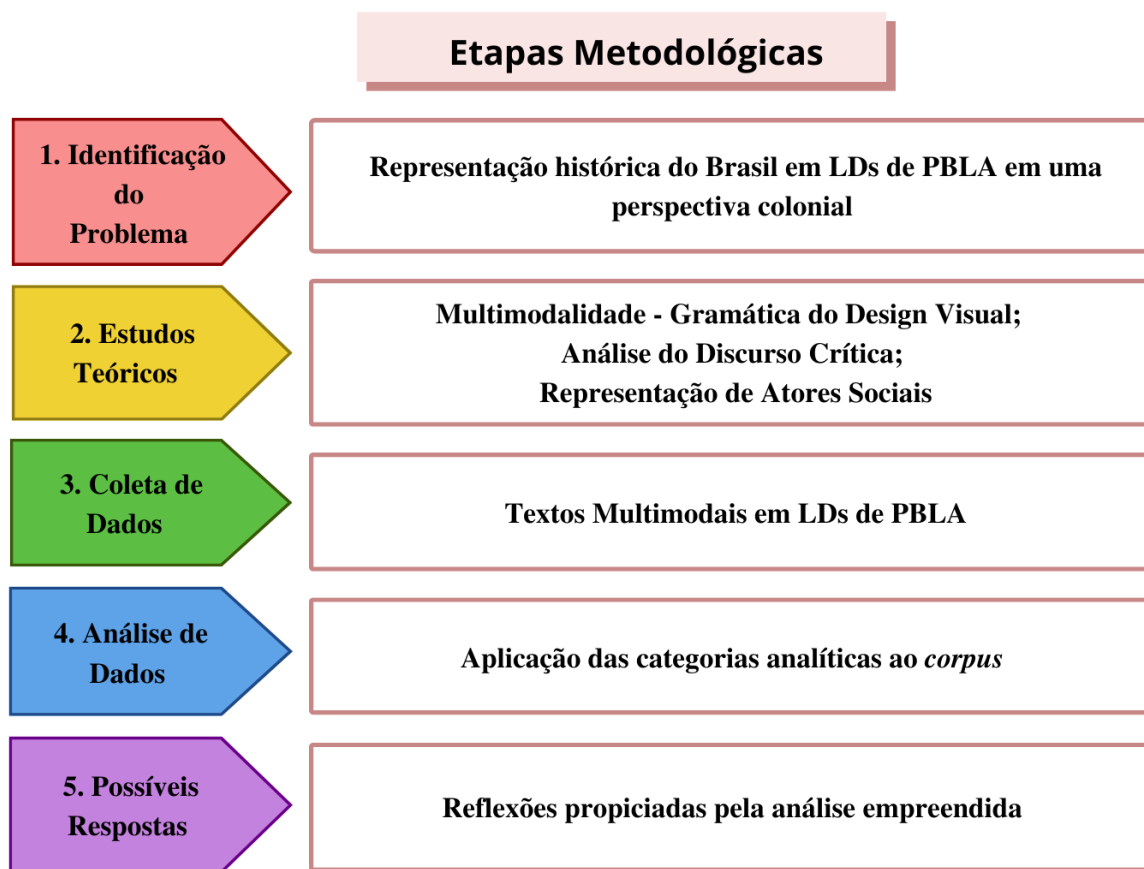
Figura 14 - Etapas metodológicas da pesquisa qualitativa



Fonte: elaborada pela autora com base em Ferraz (2011)

Desta forma, dada a metodologia qualitativa que esta pesquisa apresenta e com base nas fases metodológicas apresentadas acima, seguiremos as etapas metodológicas apresentadas por Ferraz (2011) explicitadas na figura a seguir.

Figura 15 - Etapas Metodológicas



Fonte: elaborada pela autora

O primeiro passo da pesquisa fundamentada em uma perspectiva calcada na Análise de Discurso Crítica, começa com a identificação de um problema em alguma parte da vida social (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Desta maneira, para iniciar nosso percurso metodológico e a percepção de nosso problema de pesquisa, começamos com a análise de livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua adicional a fim de delimitar qual seria nosso tema de pesquisa.

A análise dos livros didáticos procede-se dada a minha formação em Letras – Português do Brasil como segunda língua, doravante PBSL, e o interesse nos aspectos que remontem uma perspectiva colonial. A problemática a qual nos debruçamos, isto é, a representação histórica do Brasil, foi delimitada a partir do contato inicial com o livro didático Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros (2017), mais precisamente com um dos textos constituintes das análises nomeado: ‘Um pouco de nossa história’.

Com base no contato com esse texto multimodal, procedemos com a coleta de dados a partir de uma ampla pesquisa por livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua

adicional. Com essa pesquisa foram encontrados 10 livros didáticos (dispostos no quadro 1). É importante frisar que não fizemos um recorte das especificidades dos LDs uma vez que buscamos abranger uma gama maior de livros didáticos no que se refere a sua utilização no contexto de ensino como língua adicional, pontuamos também que não foram analisados livros voltados para o público infantil.

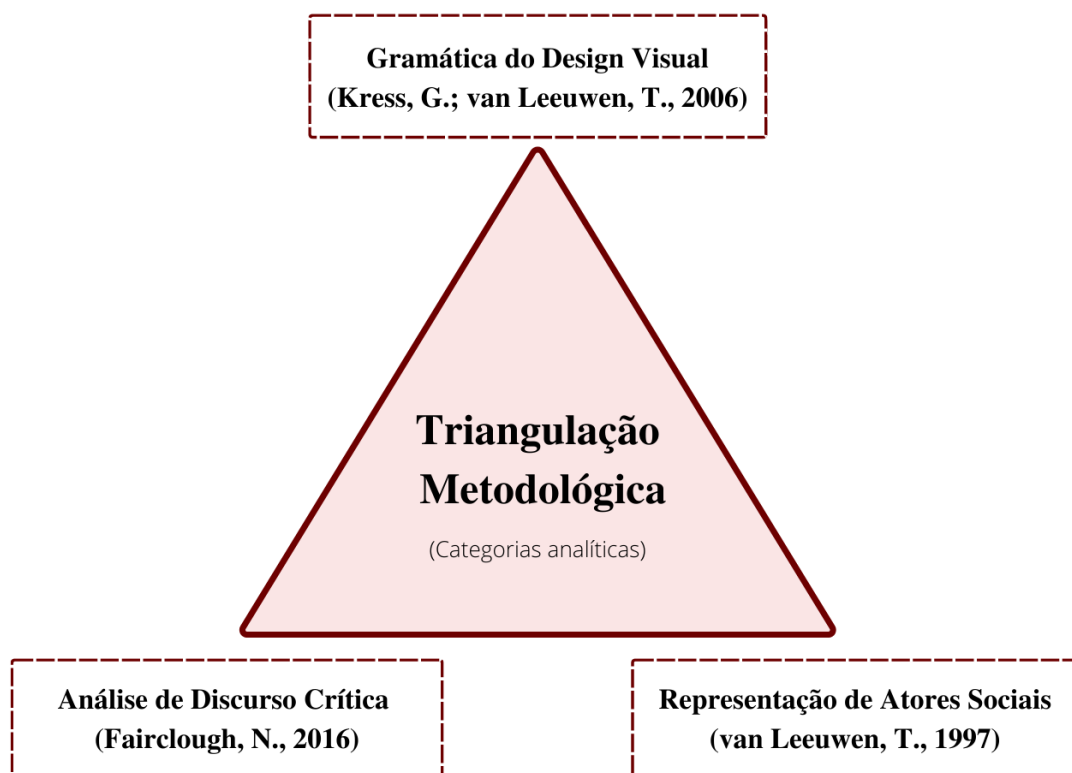
Com fundamento nesse olhar voltado às representações históricas do Brasil em uma perspectiva colonial, optamos por fazer um recorte da temática a ser trabalhada uma vez que textos multimodais encontrados nos livros didáticos de português brasileiro que se voltam para a construção de uma narrativa histórica brasileira são numerosos. Dessa maneira, os textos multimodais selecionados remontam o período em que o Brasil figurava como colônia de Portugal, do ‘descobrimento’ do território brasileiro pelos portugueses até a declaração da independência. Com a delimitação da temática e a leitura dos textos pré-selecionados conseguimos, então, precisar nosso problema de pesquisa, isto é, a representação histórica do Brasil em LDs de português brasileiro como língua adicional em uma perspectiva colonial.

Os textos foram selecionados com base nos seguintes critérios:

- i. Trabalhar a narrativa histórica do Brasil como colônia portuguesa, no período que compreende desde o ‘descobrimento’ até a declaração da independência;
- ii. Apresentar uma composição multimodal, a relação texto-imagem;

Esta pesquisa segue os pressupostos teórico-metodológicos oferecidos pela Teoria da Multimodalidade – Kress e van Leeuwen (2006) –, da ADC – Fairclough (2016) – e da Representação dos Atores Sociais – van Leeuwen (1997). Isto posto, utilizaremos as categorias analíticas dispostas por essas teorias para estruturar nossa tríade metodológica, de modo que a figura disposta a seguir ilustra essa triangulação.

Figura 16 - Triangulação Metodológica



Fonte: elaborada pela autora

Com a análise inicial dos livros didáticos citados conseguimos estruturar o *corpus* de maneira mais específica, que será detalhado na próxima seção. O passo seguinte é a análise dos dados, nesta quarta etapa a teoria é aplicada aos dados selecionados, sendo válido salientar, conforme explica Ferraz (2011), que os dados são responsáveis por definir os pressupostos teóricos a serem utilizados e não o contrário.


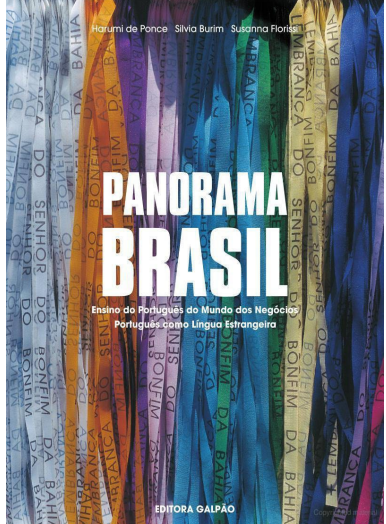
A quinta e última etapa faz referência às possíveis respostas implicadas ao percurso seguido das etapas empreendidas. Nesta etapa, propomos trazer as reflexões incitadas a partir das análises realizadas, no sentido de apresentar uma perspectiva decolonial para as representações históricas trazidas nos livros didáticos de ensino de português brasileiro.

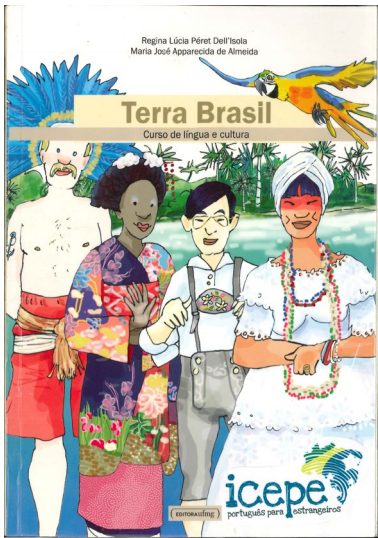
Para precisar os textos multimodais a serem de fato analisados, os seguintes livros didáticos dispostos no quadro 1 foram analisados.

Quadro 1 - Lista geral dos livros didáticos selecionados

Livro	Título/Ano/Autores(as)	Nível/Público-alvo
	<p>Título: Bem-Vindo!: A língua portuguesa no mundo da comunicação (6ª edição atualizada);</p> <p>Ano: 2004;</p> <p>Autoras: Maria Harumi de Ponce, Silvia Andrade Burim e Susanna Florissi</p>	<p>Não determinado</p>
	<p>Título: Bons negócios: Português do Brasil para o mundo do trabalho;</p> <p>Ano: 2013;</p> <p>Autoras: Denise Santos e Gláucia V. Silva</p>	<p>Destinado para aqueles que desejam aprender o português brasileiro para negócios, seja individualmente, em aulas particulares ou em grupo.</p>
	<p>Título: Falar...Ler...Escrever Português: um curso para estrangeiros (3ª edição);</p> <p>Ano: 2017 [reimpressão de 1999];</p> <p>Autoras: Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes</p>	<p>Voltado para adultos e adolescentes a partir de 13 anos aproximadamente, de qualquer nacionalidade.</p>

	<p>Título: Muito prazer: fale o português do Brasil 2 – intermediário;</p> <p>Ano: 2014 [reimpressão de 2008 – volume único];</p> <p>Autoras: Gláucia Roberta R. Fernandes, Telma de Lurdes S. B. Ferreira e Vera Lúcia Ramos</p>	<p>Objetiva capacitar o aluno, de qualquer nacionalidade, que deseja aprender o português do Brasil e comunicar-se com precisão e fluência. Para alunos de nível intermediário.</p>
	<p>Título: Novo avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros (2ª edição);</p> <p>Ano: 2022 [reimpressão de 2008];</p> <p>Autores: Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Samira Abirad Iunes e Cristián González Burgweiler</p>	<p>Destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender Português.</p>
	<p>Título: Novo avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros (2ª edição);</p> <p>Ano: 2022 [reimpressão de 2012];</p> <p>Autores: Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Samira Abirad Iunes e Cristián González Burgweiler</p>	<p>Destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender Português.</p>

	<p>Título: Novo avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros (2ª edição);</p> <p>Ano: 2022 [reimpressão de 2013];</p> <p>Autores: Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Samira Abirad Iunes e Cristián González Burgweiler</p>	<p>Destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender Português.</p>
	<p>Título: Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios;</p> <p>Ano: 2006;</p> <p>Autores: Harumi de Ponce, Silvia Burim e Susanna Florissi</p>	<p>Foca no ensino de português do mundo dos negócios.</p>
	<p>Título: Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros (3ª edição);</p> <p>Ano: 2022 [reimpressão de 2005];</p> <p>Autoras: Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes</p>	<p>Destina-se a estudantes de Português de nível pré-avançado.</p>

	<p>Título: Terra Brasil: curso de língua e cultura;</p> <p>Ano: 2008;</p> <p>Autoras: Regina Lúcia P. Dell'Isola e Maria José A. de Almeida</p>	<p>Destina-se a falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa, [...] para alunos iniciantes e também aqueles que têm algum conhecimento do idioma.</p>
---	--	--

Fonte: elaborado pela autora

Na seção seguinte apresentaremos o *corpus* selecionado e os livros didáticos os quais dispõem os textos multimodais a serem analisados no capítulo posterior.

3.4 O *CORPUS* SELECIONADO

Para a seleção do *corpus* de pesquisa aqui apresentada, realizamos um levantamento inicial dos livros didáticos desenvolvidos e utilizados no ensino de português brasileiro como língua adicional. Nessa seleção inicial, encontramos 10 livros didáticos com foco no ensino de PBLA, como demonstrado no quadro 1. Dentre os livros didáticos encontrados, 4 traziam textos multimodais voltados para os aspectos relacionados à narrativa histórica do Brasil e à temática apresentada nesta pesquisa, isto é, o período que compreende o momento do ‘descobrimento’ do território brasileiro pelos portugueses até a declaração da independência. A seguir, apresentamos a lista de todos os livros didáticos analisados e quais livros didáticos trazem textos multimodais que contemplam a temática.

Após a análise dos livros didáticos de português como língua adicional dispostos no quadro 1, realizamos um levantamento dos textos que abarcam a temática ora apresentada. Dos livros selecionados apenas 4 contemplam a temática proposta, estes estão listados no quadro a seguir.

Quadro 2 - Livros analisados e temática contemplada

Livro	Textos multimodais com a temática
Bem-Vindo!: A língua portuguesa no mundo da comunicação (6ª edição atualizada) – 2004	Sim
Bons negócios: Português do Brasil para o mundo do trabalho - 2013	Não
Falar...Ler...Escrever Português: um curso para estrangeiros – 2017 [1999]	Sim
Muito prazer: fale o português do Brasil – 2008	Sim
Novo avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros – 2022 [2008]	Não
Novo avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros – 2022 [2012]	Não
Novo avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros – 2022 [2013]	Não
Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios – 2006	Não
Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros – 2022 [2005]	Não
Terra Brasil: curso de língua e cultura - 2008	Sim

Fonte: elaborado pela autora

Após levantamento dos livros didáticos, foi possível precisar 5 textos que trabalham a representação histórica do Brasil no que se refere ao que se construí historicamente como o ‘momento do descobrimento’ e mais precisamente a chegada dos europeus ao território brasileiro e aos desdobramentos decorrentes a partir daí até a declaração da independência. Com foco mais preciso, então, delimitamos o *corpus* selecionado para análise.

No quadro a seguir, apresentamos os textos multimodais selecionados para análise.

Quadro 3 - *Corpus* selecionado

Livro	Textos multimodais selecionados
Terra Brasil: curso de língua e cultura	Texto 1 – <i>Vera Cruz, Santa Cruz, Brasil</i>
Bem-Vindo!: A língua portuguesa no mundo da comunicação	Texto 2 – <i>Do descobrimento à independência</i>
Muito prazer: fale o português do Brasil	Texto 3 – <i>Um pouco de história</i>
Falar...Ler...Escrever Português: um curso para estrangeiros	Texto 4 – <i>Um pouco de nossa história</i> Texto 5 – <i>Bandeiras e bandeirantes</i>

Fonte: elaborado pela autora

Uma vez apresentadas as etapas metodológicas, os livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua adicional que apresentam a temática e o *corpus* selecionado, discorreremos na próxima seção acerca das categorias analíticas adotadas nesta pesquisa.

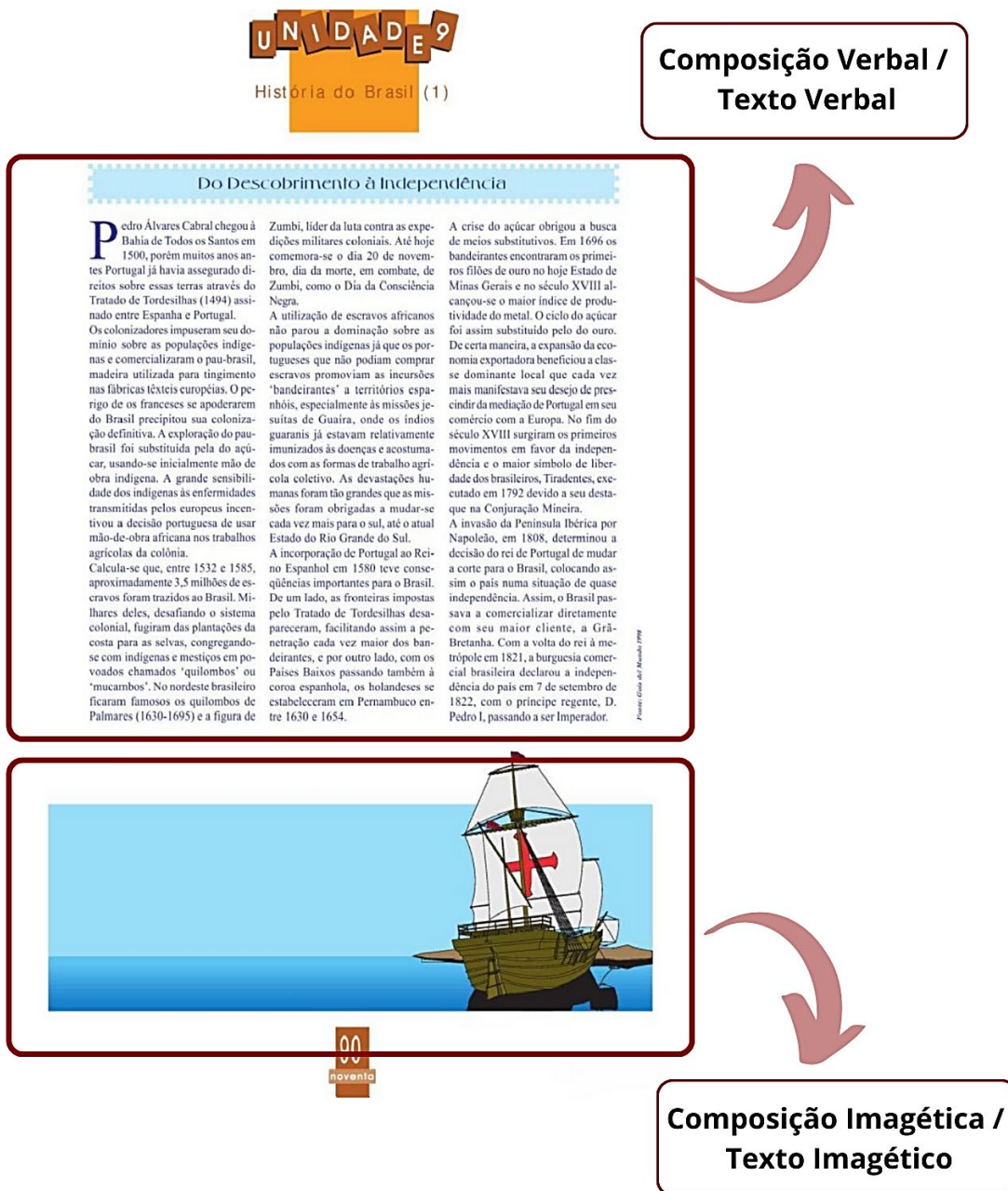
3.5 CATEGORIAS ANALÍTICAS

Para prosseguir com a análise dos textos multimodais, tomando como base os pressupostos teórico-metodológicos os quais esta pesquisa está calcada, – da Teoria da Multimodalidade/Gramática do Design Visual, da Análise de Discurso Crítica e da Representação de Atores Sociais – as categorias analíticas foram selecionadas de modo a precisar como os textos, verbal e imagético, dos livros didáticos de português brasileiro estão estruturados de forma a reforçar determinadas perspectivas e ideologias centradas na hegemonia europeia e na perpetuação da colonialidade.

Sendo assim, as figuras a seguir ilustram como as categorias analíticas selecionadas com base nos aspectos metodológicos da tríade teórica-metodológica apresentada nesta pesquisa serão aplicadas nos textos multimodais. Logo em seguida, nos dedicamos a esmiuçar de maneira detalhada quais serão essas categorias analíticas.

Em um primeiro momento, apresentaremos a composição multimodal da maneira como está apresentada nos livros didáticos, assim como apresentado na figura 17.

Figura 17 – Composição Multimodal



Fonte: elaborada pela autora

Em seguida, partimos para as análises dos textos multimodal e discursivo, sempre nesta ordem, aplicando primeiro as categorias analíticas da Multimodalidade – Gramática do Design Visual, como ilustra a figura 18 a seguir.

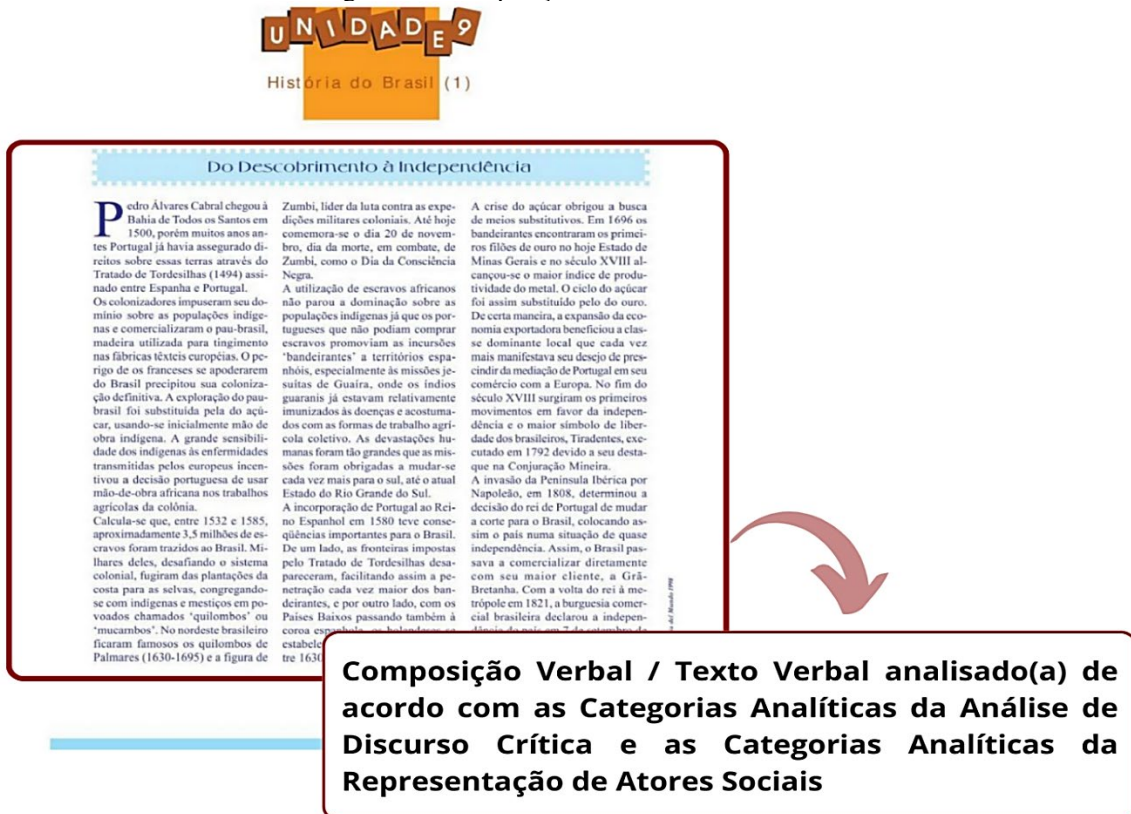
Figura 18 - Composição Imagética / Texto Imagético



Fonte: elaborada pela autora

Posteriormente, seguimos com a análise das composições multimodais, com a aplicação das categorias analíticas da Análise de Discurso Crítica e as categorias analíticas da Representação de Atores Sociais.

Figura 19 - Composição Verbal / Texto Verbal



Fonte: elaborada pela autora

3.5.1 Multimodalidade – Gramática do Design Visual

Kress e van Leeuwen (2006), por meio da publicação da obra *Reading images: the grammar of visual design* em 1996, instituem a Gramática do Design Visual (GDV) na qual estabelecem uma perspectiva voltada para a potencialidade da construção visual propondo, desta maneira, uma abordagem crítica para os diversos modos de linguagem estabelecidos nos textos multimodais. Os autores apresentam, então, uma série de categorias para analisar a composição imagética de modo a precisar como os diferentes recursos semióticos estão dispostos nos mais diversos textos multimodais e como estes recursos se combinam coerentemente para construir significado.

Como explicitado em capítulo anterior dedicado à fundamentação teórica, Kress e van Leeuwen (2006) se baseiam nas premissas da semiótica social estabelecidas por Michael Halliday, pois, segundo os autores estas funcionam como fonte introdutória para se pensar os diferentes modos de representação, se aplicando também aos textos imagéticos. Sendo assim, com fundamento nas metafunções da linguagem estabelecidas por Halliday na Linguística Sistêmico-Funcional – *ideacional, interpessoal e textual* – Kress e van Leeuwen estabelecem as seguintes metafunções: *representacional, interativa e composicional*.

A função representacional diz respeito à habilidade que os modos semióticos possuem de representar aspectos do mundo assim como é experimentado por humanos, isto é, a capacidade de “representar objetos e suas relações em um mundo fora do sistema de representação” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 42). A função interativa refere-se à capacidade de representar a projeção da relação entre produtor e receptor, a possibilidade de projetar as relações entre produtor, receptor e objeto representado. Por sua vez, a função composicional ocupa-se da capacidade de os textos serem estruturados coerentemente, interna e externamente, formando um todo significativo.

Desta forma, destacamos as seguintes categorias analíticas da Gramática do Design Visual para posterior aplicação no *corpus* selecionado.

3.5.1.1 Participantes

Os sistemas semióticos têm a capacidade de representar objetos e suas relações com o mundo. Em vez de usar termos como ‘objetos’ ou ‘elementos’ para designar a capacidade dos modos semióticos de representar aspectos do mundo, Kress e van Leeuwen (2006) estabelecem

o termo *Participantes* ou *Participantes Representados*. Segundo os autores existem dois tipos de participantes envolvidos no ato semiótico, a saber: *Participantes Representados* e *Participantes Interativos*.

- a) Participantes Representados: são os participantes do ato de comunicação – pessoas, lugares, coisas (incluindo coisas abstratas) – e estão representados no discurso, sobre os quais se está falando, escrevendo ou produzindo imagens;
- b) Participantes Interativos: são aqueles que constituem o objeto da comunicação, para os quais a mensagem é dirigida. Para os leitores dos textos imagéticos, Kress e van Leeuwen (2006) estabelecem o termo *viewer*.

3.5.1.2 Processos Narrativos

Os processos narrativos fazem referência aos participantes da construção imagética quando estes são conectados por um vetor, sendo representados como ‘fazendo algo para o outro’. Esses padrões vetoriais são nomeados por Kress e van Leeuwen (2006) como narrativa. Segundo os autores, esses processos narrativos servem para apresentar os desdobramentos de determinadas ações e eventos, processos de mudança e arranjos espaciais transitórios. O vetor será então a marca da presença de um processo narrativo.

Os processos narrativos apresentam-se de maneira distinta a depender do tipo de vetor – podem ser pessoas ou objetos –, o tipo e o número de participantes que estão envolvidos na representação narrativa. A depender desses fatores os processos narrativos se subdividem em vários outros grupos. A seguir, detalhamos os processos narrativos os quais serão adotados nesta pesquisa.

a) *Processo de ação*

Nos processos de ação, o ator é o participante do qual o vetor origina-se, ou que ele próprio, no todo ou em parte, forma o vetor. Kress e van Leeuwen (2006) pontuam que, nas imagens, eles são também os participantes que mais frequentemente são destacados, por meio do tamanho, do lugar na composição, do contraste com elementos dispostos no segundo plano, da saturação das cores, da nitidez, do foco e da saliência que determinados participantes irão ter para os *viewers*/leitores.

Nesse processo, quando as imagens ou diagramas têm apenas um participante, “este participante é geralmente um Ator” (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 63). O resultado dessa estrutura é o que os atores nomeiam de ‘não-transitiva’, de modo que a ação nesse tipo de estrutura não tem um objetivo, sendo direcionada ou dirigida a ninguém ou a nada. Desta maneira, o processo de ação não-transitivo se assemelha ao verbo intransitivo da linguagem verbal.

Quando uma composição imagética narrativa tem dois participantes, uma é o ‘Ator’ e o outro é o ‘Objeto’. Por um aspecto transitivo, o ator não é tanto o participante que atua, mas a figura que instiga o movimento. Sendo assim, como no processo verbal transitivo da linguagem verbal que apresenta complementos, na figura imagética transitiva faz-se necessário a presença dos objetos.

b) Processo Reacional

O processo reacional acontece quando a formação do vetor se dá pela linha de visão, pela direção do olhar de um ou mais participantes representados. Desta maneira, o processo é reativo de modo que não se fala mais em Atores/Objetivos, sendo estes nomeados agora de Reagentes (*reacters*) e Fenômenos (*phenomena*).

O ‘reagente’ é o participante que lança o olhar sobre algo e precisa ser, necessariamente, humano ou um animal, uma figura que tenha os olhos visíveis e seja capaz de demonstrar expressão facial. Já o ‘fenômeno’ pode ser formado por outro participante, figura para qual o *reacter* está olhando ou possibilita a composição de uma proposta visual, uma estrutura transitiva.

c) Processo Classificativo

Os processos classificativos relacionam os participantes entre si, de forma que um assumirá o papel dos subordinados em relação a pelo menos um outro participante que figurará como participante central. Nesse processo os participantes são colocados em igual distância um do outro, com mesmo tamanho e mesma orientação para os eixos horizontal ou vertical, assim como o fundo simples e neutro, a profundidade reduzida e o ângulo frontal e objetivo são elementos que dizem sobre as estruturas classificativas.

d) *Processo Simbólico*

Os processos simbólicos dizem respeito ao que o participante significa ou é. Quando temos dois participantes um deles será o participante cujo significado ou identidade é estabelecido na relação, nomeado de ‘Transportador’, por outro lado, teremos o participante que representa o significado ou a própria identidade, denominado ‘Atributo Simbólico’. Podemos ter também apenas um participante, o ‘Transportador’, nesse caso o significado simbólico será estabelecido pelo destaque – por meio do tamanho exagerado, o plano em que está colocado (primeiro plano), a iluminação, o olhar para fora do todo, entre outros – que o participante terá na composição imagética.

3.5.1.3 Composição Espacial do significado

O modo como os elementos estão dispostos nas composições multimodais dotam a figura imagética de valores específicos de informação. Desta maneira, a composição relaciona os significados representativo – como o modo semiótico representa aspectos do mundo – e interativo – como o modo semiótico projeta as relações entre produtor, receptor e objeto representado – um ao outro por meio de três sistemas inter-relacionados, são eles:

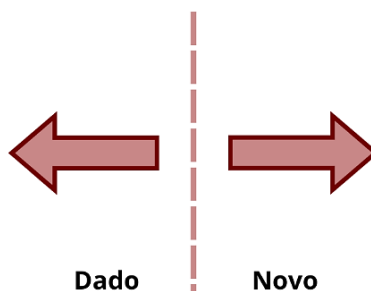
- a) *Valor da informação*: Diz respeito à colocação dos elementos – participantes e sintagmas que relacionam a informação específica ao *viewer*/leitor – e a disposição de valor a depender de sua posição na imagem, esquerda e direita, superior e inferior e centro e margem;
- b) *Saliência*: Faz referência aos modos como os elementos são dispostos para atrair a atenção do *viewer*/leitor em diferentes aspectos, como a colocação em primeiro ou segundo plano, o tamanho, o contraste de cores, a tonalidade das cores, as diferenças de nitidez, entre outros;
- c) *Enquadramento (framing)*: Refere-se a presença ou ausência de dispositivos que delimitam as molduras da composição imagética, realizados por elementos que criam linhas divisórias imaginárias ou linhas reais, significando que esse enquadramento/*framing* pertencem ou não a um todo significativo.

Kress e van Leeuwen (2006) apontam que esses três princípios de composição não se aplicam apenas em imagens isoladas, mas também em composições visuais que combinam texto e imagem, ou mesmo outros elementos gráficos, de maneira que os significados da composição como um todo devem ser analisadas levando em conta que as peças devem ser consideradas como interagindo com e afetando umas as outras, como um texto integrado.

3.5.1.4 O Dado e o Novo

Essa categoria refere-se ao valor da informação no que tange ao *layout* da composição imagética, se a informação está posta à esquerda ou à direita. Segundo os autores, quando imagens ou *layouts* fazem uso do eixo horizontal, de modo a posicionar os elementos à esquerda, e outros, diferentes, à direita, tomando como referência o centro da imagem, os elementos colocados à esquerda são apresentados como ‘Dado’ – significa que este elemento é algo já conhecido pelo leitor, algo familiar -, já os elementos apresentados à direita são nomeados como o ‘Novo’ – significa que este elemento é algo ainda não conhecido pelo leitor, como algo que o leitor deve prestar atenção especial.

Figura 20 - O dado e o novo



Fonte: elaborada pela autora

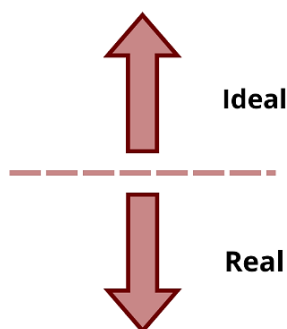
3.5.1.5 O Ideal e o Real

Na composição imagética, os elementos podem estar dispostos na parte superior ou inferior. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), os elementos constituintes da composição imagética assumem um valor informacional de acordo com a posição vertical que estão postos. Sendo assim, na composição visual, quando os elementos forem colocados na parte superior serão apresentados como o ‘Ideal’ – significa que o elemento disposto na parte superior é apresentado como a informação idealizada, ou generalizada – enquanto o que está colocado na

parte inferior é o ‘Real’- em que informações mais específicas, ou mais práticas e detalhadas, estão dispostas.

Segundo os autores, da mesma maneira que no ‘dado’ e no ‘novo’, no ‘ideal’ e no ‘real’ a combinação entre texto e imagem pode se fazer presente, de modo que a depender da disposição – à esquerda/à direita ou na parte superior ou inferior – do texto ou da imagem o valor da informação e a perspectiva ideológica assumirão um determinado papel.

Figura 21 - O ideal e o real

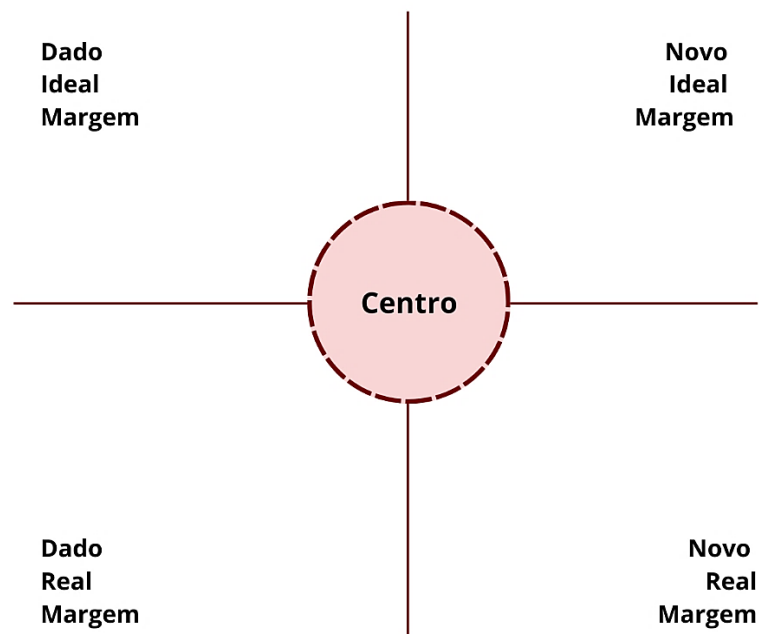


Fonte: elaborada pela autora

3.5.1.6 O centro e a margem

A composição visual pode ser estruturada, também, em relação às dimensões do centro e da margem. Desta maneira, quando a composição imagética faz uso da parte central da imagem significa que este elemento é apresentado como o núcleo da informação, e os elementos dispostos ao redor, nas margens, são em algum sentido subordinados ao elemento central de forma que os elementos ao centro terão uma importância maior quando comparados ao valor de importância dos elementos que estão nas margens. O centro e a margem podem se combinar com o ‘dado’ e o ‘novo’ e o ‘ideal’ e o ‘real’ contribuindo para a percepção dos valores hierárquicos da composição.

Figura 22 - As dimensões do espaço visual



Fonte: KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 197

3.5.1.7 A projeção e a saliência

A composição de uma imagem ou mesmo de uma página também envolve diferentes graus de saliência de seus elementos constitutivos. Independentemente de onde sejam colocados, a saliência pode criar uma hierarquia entre os elementos da composição visual, de forma que alguns serão colocados como mais importantes, “mais dignos de atenção do que outros” (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 201). O ‘dado’ pode ser mais saliente que o ‘novo’, ou ambos podem ser igualmente salientes, da mesma forma que o ‘ideal’ e o ‘real’ e o ‘centro’ e a ‘margem’ também podem assumir essa posição mais ou menos saliente a depender de seus elementos constituintes. Essa saliência é, então, resultado de uma complexa interação entre vários fatores, o tamanho, a nitidez, o foco, o contraste de cores e tons, perspectiva e também fatores culturais bastante específicos, como a aparência de um ser humano ou de um símbolo cultural.

3.5.2 Análise de Discurso Crítica - ADC

Uma análise discursiva crítica não se confunde com a simples leitura e interpretação de um texto, isso porque contamos com conceitos associados a categorias analíticas aplicadas

sistematicamente. A escolha de que categorias utilizar para a análise de um texto *a priori* é sempre uma consequência do próprio texto e das questões/preocupações de pesquisa (VIEIRA e RESENDE, 2016, p. 115). Desta maneira, em meio as diversas categorias de análise trazidas na ADC, selecionamos as categorias analíticas detalhadas a seguir, mas não descartamos a possibilidade de que outras possam vir a serem utilizadas quando da análise do *corpus* selecionado.

3.5.2.1 Condições da Prática Discursiva

Os discursos, materializados pelos textos, são produzidos, consumidos e distribuídos de diferentes maneiras em contextos sociais específicos. Desta maneira, quando falamos de prática discursiva estamos nos referindo à produção, à distribuição e ao consumo textual, de modo que a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso a depender dos fatores sociais (FAIRCLOUGH, 2016).

Sendo assim, as condições da prática discursiva objetiva especificar as práticas sociais de produção e consumo de textos, associados com o tipo de discurso que a amostra representa. A partir daí se questiona se o texto é produzido/consumido individual ou coletivamente, levando em consideração a existência de estágios distintos de produção e se as pessoas – animador(a), autor(a) e figura principal são diferentes ou são as mesmas pessoas –, e quais os tipos de efeitos não discursivos a amostra possui.

3.5.2.2 Intertextualidade

O termo ‘intertextualidade’ foi criado por Kristeva no final dos anos 1960 em suas apresentações desenvolvidas com base nos estudos de Bakhtin. Apesar de o termo não ter sido cunhado pela autora, são os seus escritos que darão conta de perceber a omissão, por parte dos principais ramos da linguística, do modo como os textos e os enunciados são moldados por textos anteriores aos quais eles estão respondendo e por textos posteriores os quais eles estão a antecipar (FAIRCLOUGH, 2016).

Kristeva (1986) traz então um aspecto ambivalente em relação a uma perspectiva dialógica da linguagem, apresentada por Bakhtin. Essa ambivalência implica na “inserção da história (sociedade) em um texto e deste texto para a história” (KRISTEVA, 1989, p. 39-40). Para a autora, então, um texto é constituído de outros textos anteriores, “como uma absorção de

e uma resposta a outros textos” e possibilita a construção de textos posteriores. Acerca dessa questão, Fairclough (2016) afirma que

Por “inserção do texto na história”, ela [Kristeva] quer dizer que o texto responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes. Essa historicidade inerente aos textos permite-lhes desempenhar papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite principal da mudança social e cultural. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 140-141)

Desta maneira, para Fairclough (2016, p. 119) a intertextualidade pode ser considerada, resumidamente, como a propriedade que têm os textos de conterem diversos fragmentos de outros textos em sua composição, fragmentos esses que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante.

É fundamental ressaltar também que Fairclough (2016) pontua haver uma distinção dentro da categoria intertextualidade, entre intertextualidade constitutiva ou *interdiscursividade*, que se refere a “heterogeneidade de um texto em termos da articulação de diferentes discursos” de modo que a análise interdiscursiva de um texto se relaciona à identificação desses discursos articulados e da maneira a qual são articulados (RESENDE e RAMALHO, 2019, p. 72), e a intertextualidade manifesta, em que se recorre explicitamente a outros textos específicos articulados em um texto, de modo que o autor usa o termo intertextualidade como uma noção geral.

3.5.2.3 Metáfora

Em uma concepção tradicional a metáfora era vista como um recurso decorrente da imaginação, como um aspecto da linguagem literária, restrita apenas ao âmbito da retórica e considerada como de interesse marginal. Com a publicação da obra *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson (1980), temos um rompimento da visão tradicional e o surgimento de outro ponto de vista para se pensar as metáforas. A partir de então, observamos a formação de um novo paradigma para se pensar a linguagem e o modo como experienciamos o mundo. Segundo Lakoff e Johnson (2002[1980]), a metáfora pode ser caracterizada como o experimentar uma coisa em termos de outra, e com base na evidência linguística, as metáforas são, então, as grandes responsáveis por estruturar nosso sistema conceptual.

As metáforas estruturam nossa forma de pensar e de agir, assim como estruturam nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental, de modo que as metáforas estão presentes em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso,

mesmo nos casos menos perceptíveis, como o discurso técnico e científico (FAIRCLOUGH, 2016, p. 250). Além disso, as metáforas não são apenas adornos linguísticos superficiais do discurso. Desta maneira, quando significamos as coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade baseados em uma perspectiva e não em outra.

3.5.2.4 Significado das palavras

As palavras têm tipicamente vários significados os quais podem ser lexicalizados de várias maneiras, de forma que a relação das palavras com o significado é “de muitos-para-um e não de um-para-um, em ambas as direções” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 239). Desta forma, como produtores, estamos diante de uma variedade de escolhas lexicais sobre como utilizar uma palavra e como podemos expressar determinados significados por meio da utilização destas palavras. Essas escolhas, entretanto, não são feitas de maneira individual, uma vez que o significado das palavras e a lexicalização de significados estão relacionados a variáveis sociais e culturais.

Sendo assim, o foco desta categoria está nas palavras-chave que têm significado cultural mais geral ou mais local, nas palavras cujos significados são variáveis e mutáveis e no significado potencial que uma palavra pode apresentar (uma estruturação particular de seus significados) como uma forma de hegemonia e um foco de luta.

3.5.2.5 Criação de palavras

No que se refere a criação de palavras, Fairclough (2016) esclarece que o objetivo dessa categoria é “contrastar as formas de lexicalização dos sentidos com as formas de lexicalização dos mesmos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 302) em outros tipos de textos e interpretar qual a perspectiva de interpretação está por traz dessa lexicalização. Nesse ponto, os seguintes questionamentos devem ser realizados, a saber:

- a) O texto contém itens lexicais novos e, se sim, qual o significado teórico, cultural e ideológico eles têm?;
- b) Que relações intertextuais estão delineadas para a lexicalização no texto?;
- c) O texto contém vestígios de perífrase ou relexicalização (em contraste a outras lexicalizações) de determinados domínios de sentido?.

Diferentes perspectivas sobre os domínios da experiência implicarão em diferentes formas de se expressar essas experiências, desta forma, então, quando trocamos a palavra, trocamos também o significado que se quer atribuir aos diferentes pontos de vista acerca desses domínios de experiência.

3.5.3 Representação de Atores Sociais

Nesta seção nos debruçaremos em trabalhar as categorias analíticas da representação de atores sociais já trazidas em capítulo antecedente dedicado ao aporte teórico. Em capítulo anterior, já esmiuçamos as categorias trazidas por van Leeuwen (1997) para estruturar sua teoria-metodologia de maneira que o autor apresenta um vasto repertório sócio-semântico de categorias analíticas para detalhar os diferentes modos pelos quais os atores sociais são representados no discurso, mais especificamente em “um determinado tipo de discurso racista” (van Leeuwen, 1997, p. 169). Além disso, de acordo com o linguista, a representação de atores sociais e seus pressupostos teórico-metodológicos são importantes para o processo analítico por

permitir identificar papéis, perceber em quais enquadres os(as) participantes estão posicionados nos textos, quais estão presentes e quais deveriam estar; discutir os possíveis efeitos das formas de representação, inclusive as que incluem atores nos textos e as que, de maneira explícita ou sub-reptícia, os “excluem” (BESSA; SATO, 2018, p. 149).

As categorias analíticas da Representação de Atores Sociais, propostas por van Leeuwen (1997) estão dispostas a seguir:

- a) *Exclusão*: os atores sociais podem ser excluídos ou incluídos nas representações. Essa exclusão ou inclusão no discurso serve a determinados interesses e propósitos em relação aos leitores aos quais se dirigem. Algumas dessas exclusões podem não deixar marcas na representação e não há qualquer referência aos atores em questão, quando teremos a supressão. Por outro lado, teremos uma exclusão menos radical, em que os atores sociais são mencionados em algum lugar, caso em que os atores são colocados em segundo plano.

Dentro da categoria de inclusão, o autor apresenta as seguintes categorias:

- b) *Distribuição de papéis*: refere-se aos papéis que são dados aos atores sociais a serem desempenhados nas representações. Neste caso, os atores podem aparecer como agentes/atores – são representados como forças ativas e dinâmicas – ou pacientes – os atores são representados como submetendo-se à atividade ou sendo receptores dela;

- c) *Genericização e Especificação*: os atores sociais podem ser representados como classes/grupos ou como indivíduos específicos ou identificáveis, no primeiro caso teremos a genericização e, no segundo, a especificação;
- d) *Assimilação*: Faz referência aos modos como os atores sociais são referidos, seja como indivíduos, em que teremos a individualização, ou como grupos, em que teremos a assimilação;
- e) *Associação e Dissociação*: Refere-se a outro modo como os atores sociais podem ser representados como grupos, mas nesse caso diz respeito a grupos que nunca são classificados no texto, e como essa associação como grupo se desfaz ao longo do texto, caso em que teremos a dissociação;
- f) *Indeterminação e Diferenciação*: ocorre quando os atores são representados como indivíduos ou grupos não-especificados ou anônimos, já a diferenciação acontece quando a representação diferencia explicitamente um ator social ou um grupo deles;
- g) *Nomeação e Categorização*: atores podem ser representados quer em relação a sua identidade única, quando serão nomeados, quer em relação as identidades e funções que partilham com outros, quando teremos a categorização;
- h) *Funcionalização e Identificação*: Refere-se, no primeiro caso, quando os atores são representados em termos de uma atividade ou alguma coisa que fazem, por outro lado, o segundo caso ocorre quando são representados em relação aquilo que são, em que os atores sociais serão representados em termos das principais categorias de distinção social – idade, sexo, origem, classe social, riqueza, raça, etnicidade, religião, orientação social, entre outras –, em termos da relação pessoal, de parentesco ou trabalho e em termos de características físicas;
- i) *Personalização e Impersonalização*: refere-se aos atores sendo representados como seres humanos – personalização – ou representados por outros meios, cuja característica principal não inclui a característica humana – impersonalização. No caso da impersonalização, os atores podem ser, ainda, representados por meio de uma qualidade que lhes é atribuída ou por meio de uma referência a um local ou coisa diretamente associada ao ator ou a uma atividade que este exerce.
- j) *Sobredeterminação*: ocorre quando os atores sociais são representados como participando de mais de uma prática social ao mesmo tempo.

Apresentadas as categorias analíticas, o capítulo que se segue é dedicado à apresentação das análises dos textos multimodais selecionados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, nos dedicaremos a apresentar as análises dos textos multimodais selecionados no sentido de perceber como a representação histórica do Brasil em uma perspectiva colonial está construída nos livros didáticos de português brasileiro como língua adicional. Inicialmente, contamos com a caracterização dos livros didáticos selecionados, logo em seguida, em seção posterior, temos a apresentação as análises realizadas com base nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados anteriormente – da Teoria da Semiótica Social/Multimodalidade, da Análise de Discurso Crítica e da Representação de Atores Sociais. Ao final, discorreremos acerca das reflexões incitadas pelas análises empreendidas.

4.1 LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS

Esta seção será dedicada a apresentar os livros didáticos de português como língua adicional os quais foram selecionados e que abarcam nosso *corpus* de pesquisa com o intuito de possibilitar um melhor conhecimento desses LDs. Nas próximas seções, seguiremos, então, com a especificação.

4.1.1 Livro ‘Terra Brasil: curso de língua e cultura’

O livro *Terra Brasil: curso de língua e cultura* foi publicado em 2008 pela editora da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e se destina a falantes de qualquer idioma que desejam aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa. As autoras, Regina Lúcia Péret Dell’Isola – com publicações diversas na área de ensino de português para estrangeiros – e Maria José Aparecida de Almeida esclarecem ainda que o livro é voltado para alunos iniciantes e também àqueles que já tenham determinado conhecimento da língua.

O livro é delimitado em duas partes, as primeiras unidades do livro – 1 a 4 – têm como público-alvo os estudantes ainda em fase inicial, que não tenham conhecimento do português. As unidades que se seguem – 5 a 12 – destinam-se aos alunos que possuem um conhecimento básico sobre a língua portuguesa e que desejam se aperfeiçoar (DELL’ISOLA e ALMEIDA, 2008).

Segundo as autoras, ainda na apresentação do livro, o livro traz diálogos, com foco no aspecto comunicativo, tarefas, textos para leitura, atividades de produção escrita e de produção

de textos, além de abarcar as outras competências comunicativas, como compreensão auditiva, aspectos culturais e sistematização gramatical.

As unidades são divididas seguindo uma perspectiva temática, introduzidas por um diálogo “representado por falantes nativos em situações ‘naturais’ de comunicação (DELL’ISOLA e ALMEIDA, 2008, p. 5). As unidades são assim intituladas: 1. Quem é você?, voltada para a apresentação, saudações e o primeiro encontro; 2. Num barzinho; 3. Lar, doce lar, que trabalha as relações familiares; 4. Na praia, falando sobre viagens e lugares; 5. No restaurante, que traz aspectos relacionados ao diálogo em restaurantes, sobre pratos típicos e alimentação no geral; 6. Escolhendo o que vestir, sobre vestuário; 7. Mente sã em corpo são, refere-se à saúde, hábitos saudáveis, medicina popular e higiene; 8. O superatleta, falando sobre esporte e futebol; 9. Mudança de vida, que abarca diversos assuntos como dicas de trânsito e brasileiros famosos; 10. Entrevista; 11. Saudade; e a última unidade, 12. Terra Brasil.

4.1.2 Livro ‘Bem-vindo!: a língua portuguesa no mundo da comunicação’

O livro *Bem-vindo!: a língua portuguesa no mundo da comunicação* foi publicado em 2004 pela editora Special Book Services Livraria e se volta para quem ‘quer aprender o português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa’. Na apresentação inicial as autoras Maria Harumi de Ponce, Silvia Andrade Burim e Susanna Florassi esclarecem que o livro abarca entre outros aspectos, as expressões coloquiais mais usadas, dialetos regionais e vocabulário útil para as mais diversas situações, como o trabalho, o convívio familiar, entre outros.

A apresentação inicial do livro não explicita detalhadamente os aspectos trabalhados neste recurso didático. O livro apresenta vinte unidades divididas em cinco grupos. Os grupos são delimitados por temas e as unidades estão dispostas dentro desses grupos. O primeiro grupo é nomeado como ‘eu e você’, neste grupo temos as seguintes unidades: i. Prazer em conhecê-lo, ii. Meu presente, meu passado, iii. Meu presente, meu passado (2) e iv. Meu futuro. O grupo 2 é intitulado como ‘o Brasil e sua língua’, em que temos as seguintes unidades: i. Minhas expectativas, ii. Meus sonhos e desejos, iii. A chegada, iv. O país e o idioma. O grupo 3 cujo nome é ‘a sociedade e sua organização’ tem as seguintes unidades: i. O lar, ii. O bairro, iii. A educação, iv. A saúde. O grupo 4 é denominado ‘o trabalho e suas características’ e tem as seguintes unidades: i. O local de trabalho, ii. O mercado de trabalho, iii. A cultura brasileira no

trabalho e iv. Trabalho, trabalho, trabalho.... Por fim, o grupo 5 nomeado ‘diversão e cultura’ tem as seguintes unidades: i. Lazer em casa; ii. Saindo de casa; iii. Esportes e iv. Arte e música.

O livro não segue uma ordem específica, é perceptível que as unidades seguem uma temática voltada para determinados contextos comunicacionais, entretanto, é notável que as atividades não seguem uma sistematização em todas as unidades, de modo que algumas unidades começam com uma sistematização gramatical enquanto outras se iniciam com atividades de compreensão textual. Percebe-se também a ausência de um aprofundamento nos temas trabalhados uma vez que nem todas as unidades trabalham as competências comunicativas de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita.

4.1.3 Livro ‘Muito prazer: fale o português do Brasil’

O livro *Muito prazer: fale o português do Brasil* foi publicado em 2014, como uma reimpressão do volume único da edição de 2008, pela editora Disal e tem como autoras Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos. O livro tem como objetivo capacitar o estudante, de qualquer nacionalidade, que deseja aprender o português do Brasil a comunicar-se com precisão e fluência. Segundo as autoras, o livro “oferece uma abordagem nova para o ensino e aprendizado do português, que combina as melhores características das abordagens mais modernas de ensino de língua estrangeira (FERNANDES, FERREIRA e RAMOS, 2014, p. 17), entretanto, sem deixar de lado o estudo das estruturas que formam a língua portuguesa.

Ainda segundo as autoras, o livro se caracteriza como sendo um curso e tem como público-alvo estudantes em nível iniciante e intermediário. O principal ponto trabalhado no livro é a interação entre os alunos, assim como também entre os alunos e os professores (ibidem).

O livro é dividido em vinte unidades e no final de cada quatro unidades conta com uma revisão do que se apresentou e um tópico dedicado à pronúncia. Cada unidade se subdivide em três lições e uma parte final que as relaciona por meio da apresentação de uma revisão a depender do tema principal da unidade. O livro conta com uma vasta gama de atividades de preenchimento de lacunas e estruturação gramatical, e abarca também seções voltadas para a ampliação do vocabulário e para a compreensão auditiva/oral.

4.1.4 Livro ‘Falar..., Ler..., Escrever... português: um curso para estrangeiros’

O livro *Falar..., Ler..., Escrever... português: um curso para estrangeiros* foi publicado em 2017 pela E.P.U editora e tem como autoras Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes e se trata de uma reelaboração completa em formato e conteúdo da obra anterior e inicial ‘Falando...Lendo...Escrevendo...Português – um curso para estrangeiros. Entretanto, revisitamos a obra inicial, datada do ano de 1999, e é possível perceber que tanto os conteúdos gramaticais, as composições imagéticas e os textos verbais são idênticos, em formato e conteúdo.

Mesmo com a reformulação, as autoras esclarecem que os objetivos os quais incitaram a produção do livro didático em sua primeira edição foram mantidos, se propondo a oferecer ao público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, “visando à compreensão e à expressão oral e escrita em nível coloquial correto. É destinado a adultos e também a adolescentes a partir de 13 anos aproximadamente, de qualquer nacionalidade (LIMA e IUNES, 2017, p. v). É importante pontuar também que o livro esclarece que é voltado para um nível básico, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência, até o nível B2.

O livro conta com 18 unidades, dentre elas: ‘como vai?’, dedicada a apresentação inicial dos estudantes; ‘a hora do almoço’, voltada para contexto de alimentação e restaurantes; ‘retrato falado’, que trabalha aspectos do corpo humano, qualidades, pronomes pessoais; entre outras unidades, todas trabalhando uma temática específica. O livro traz, também, uma grande variedade de atividades de preenchimento de lacunas e exercícios de sistematização gramatical, principalmente no que se refere a conjugação verbal. Com o avançar das unidades é perceptível o aumento da quantidade de atividades de compreensão textual, as atividades de compreensão oral também se fazem muito presentes, também pelo fato do livro contar com um CD-ROM que abarca os textos e as atividades de diálogo.

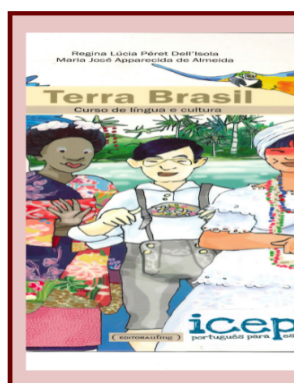
4.2 ANÁLISE DOS TEXTOS MULTIMODAIS

Passamos agora a análise dos textos multimodais selecionados. As análises seguirão a seguinte estrutura, em um primeiro momento apresentaremos o texto por completo, assim como está posto no livro didático que o abarca, para que assim possamos ter uma melhor percepção da interação entre composição visual e composição textual. Logo em seguida, trabalharemos as

categorias analíticas, seguindo a seguinte ordem: i. Categorias analíticas da Teoria da Multimodalidade/Gramática do Design Visual – Kress e van Leeuwen (2006); ii. Categorias analíticas da Análise de Discurso Crítica – Fairclough (2016) – e, por fim; iii. Categorias analíticas da Representação de Atores sociais – van Leeuwen (1997).

A seguir, a figura (20) ilustra os livros didáticos e os textos os quais foram selecionados para análise seguindo a disposição em que serão analisados – a ordenação dos textos segue uma perspectiva cronológica dos acontecimentos históricos.

Figura 23 - Livros didáticos e os textos selecionados



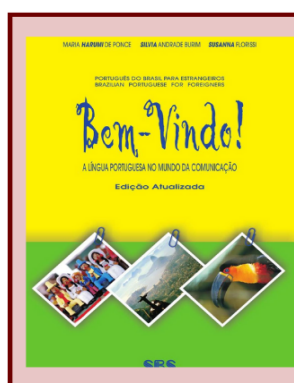
Livro: Terra Brasil: curso de língua e cultura

Autoras: Regina Lúcia P. Dell'Isola

Maria José A. de Almeida

Ano: 2008

Texto 1: *Vera Cruz, Santa Cruz, Brasil*



Livro: Bem-vindo!: a língua portuguesa no mundo da comunicação

Autoras: Maria Harumi de Ponce, Silvia Andrade Burim e Susanna Florissi

Ano: 2004

Texto 2: *Do descobrimento à independência*

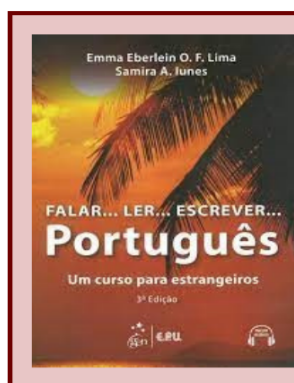


Livro: Muito prazer: fale o português do Brasil

Autoras: Gláucia Roberta R. Fernandes, Telma de Lurdes S. B. Ferreira e Vera Lúcia Ramos

Ano: 2014

Texto 3: *Um pouco de história*



Livro: Falar, Ler, Escrever português: um curso para estrangeiros

Autoras: Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes

Ano: 2017

Texto 4: *Um pouco de nossa história*

Texto 5: *Bandeiras e Bandeirantes*

Fonte: elaborada pela autora

Na próxima seção iniciaremos, então, a análise dos textos multimodais selecionados.

4.2.1 Texto Multimodal 1 – *Vera cruz, Santa Cruz, Brasil* – Terra Brasil: curso de língua e cultura

O primeiro texto imagético a ser analisado é intitulado ‘Vera Cruz, Santa Cruz, Brasil’ e está disposto no final da Unidade 11, nas páginas 264-265, do livro *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Esta unidade é voltada para a apresentação de aspectos relacionados à saudade, em que são trabalhados temas como ‘lembranças’ e ‘fatos passados’, nota-se um destaque na parte gramatical voltada para o pretérito (tempo verbal) justamente para remeter a ideia de passado atribuída a temática da unidade.

O texto está inserido na seção nomeada ‘Almanaque Brasil’ em que são apresentados conteúdos de modo superficial, justamente por ser um almanaque. Como é explicitado na apresentação inicial do livro, nesta seção, segundo as autoras, “podem ser observados costumes e traços características e populares do povo brasileiro”. Esse tópico compreende, ainda, aspectos culturais brasileiros, em pequenos textos sobre assuntos como família, comportamento, esporte, lazer, território nacional e outros temas que traçam o perfil da sociedade brasileira (DELL’ISOLA e ALMEIDA, 2008, p. 7). Sendo assim, ainda consoante as autoras, os estudantes são convidados a pesquisar um pouco mais sobre o país: sua história, hábitos e cultura.

O título do texto remete-se ao que está posto logo no início, ainda no primeiro parágrafo, trata das primeiras denominações utilizadas pelos portugueses para nomear o território que foi ‘descoberto’, conhecido hoje como Brasil. Já no que se refere a disposição da composição textual, o texto verbal é apresentado em um primeiro momento e, logo em seguida, o texto imagético está posto. O texto imagético, por sua vez, trata-se da obra nomeada ‘Primeira missa no Brasil’ cujo pintor é Victor Meirelles, pintura datada do ano de 1860.

As figuras 21 e 22 a seguir trazem o texto por completo, assim como está disposto no livro didático. O texto foi dividido em duas imagens para uma melhor leitura e observação da composição, uma vez que se divide em duas páginas distintas também no livro didático.



Vera Cruz, Santa Cruz, Brasil

O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral, comandante da esquadra portuguesa que constava de dez naus, duas caravelas e 1.500 homens. Essa esquadra partira das margens do Tejo no dia 9 de março de 1500, e no dia 22 de abril avistaram um monte que denominaram Pascoal, por ser dia de Páscoa. Pensando que tivesse chegado a uma ilha, Cabral nomeou-a Vera Cruz ou Santa Cruz, porque era época da festa de Santa Cruz. Como a vegetação florestal oferecia certas variedades de pau-brasil, árvore conhecida nas Índias Orientais e cuja serradura produzia uma belíssima cor vermelha, deu-se à terra descoberta um novo nome: Brasil.

A descoberta do Brasil é assunto muito controvertido. Trata-se de uma casualidade diplomática, marítima, ou ela foi marcada pela intencionalidade? Vejamos.

A primeira viagem de Cristóvão Colombo data de 1492. Mais tarde, o piloto Américo Vespúcio explorou o Novo Mundo, confirmando a crença de tratar-se de um outro continente, a América.

A descoberta de novas terras provocou violenta polêmica entre os ibéricos. Para acalmar os ânimos, o Papa Alexandre VI interveio como árbitro, proclamando a *Bula Intercoetera*, que traçava uma linha norte-sul a 100 léguas a oeste de qualquer ilha dos Açores e de Cabo Verde. Segundo a Bula Papal, as terras situadas a oeste seriam da Espanha e a leste, de Portugal. Os portugueses, grandes conhecedores do oceano, recusaram tal partilha e reivindicaram uma nova, exigindo que a linha fosse transferida a 370 léguas, contadas não a partir da extremidade ocidental do arquipélago de Cabo Verde, mas a partir da extremidade oriental. O Tratado de Tordesilhas assinado entre a Espanha e Portugal confirmaria a nova partilha, dando posse das terras a leste a Portugal e a oeste à Espanha, razão pela qual o Brasil coube a Portugal.

Fonte: DELL'ISOLA e ALMEIDA, 2008, p. 264

Figura 25 - *Vera Cruz, Santa Cruz, Brasil* - Layout da página (2)

Franceses, espanhóis e mesmo alemães desejavam ter precedido a Cabral em terras brasileiras. Contudo, parece que os portugueses já sabiam da existência de terras do outro lado do Atlântico, tendo feito várias expedições antes mesmo de Colombo, secretamente. O segredo era de praxe, para não despertar a cobiça de Espanha, Inglaterra e França na corrida por novas terras a explorar.



Victor Meirelles. *Primeira missa no Brasil*.

Observe essa pintura de Victor Meirelles. De que assunto ela trata? Em dupla, descreva os acontecimentos e o impacto entre a cultura portuguesa e a indígena.

Fonte: DELL'ISOLA e ALMEIDA, 2008, p. 265

4.2.1.1 Categorias Analíticas da Multimodalidade - Gramática do Design Visual

Iniciamos nossa análise com a categoria analítica dos participantes envolvidos na construção semiótica, os *participantes representados* e os *participantes interativos*, ilustrados na figura a seguir.

Figura 26 - Texto Multimodal 1 - Categorias da GDV

Almanaque Brasil

Vera Cruz, Santa Cruz, Brasil

O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral, comandante da esquadra portuguesa de dez naus, duas caravelas e 1.500 homens. Essa esquadra partira das margens do Tamariz de março de 1500, e no dia 22 de abril avistaram um monte que denominaram Pascoal, Páscoa. Pensando que tivesse chegado a uma ilha, Cabral nomeou-a Vera Cruz ou Santa Cruz, pois era época da festa de Santa Cruz. Como a vegetação florestal oferecia certas variedades de madeira, a árvore conhecida nas Índias Orientais e cuja serradura produzia uma belíssima cor vermelha, deu-se à terra descoberta um novo nome: Brasil.

A descoberta do Brasil é assunto muito controverso. Trata-se de uma casualidade diplomática, marítima, ou ela foi marcada pela intencionalidade? Vejamos.

A primeira viagem de Cristóvão Colombo data de 1492. Mais tarde, o piloto Américo Vespúcio explorou o Novo Mundo, confirmando a crença de tratar-se de um outro continente, a América.


A descoberta de novas terras provocou violenta polêmica entre os ibéricos. Para acalmar os ânimos, o Papa Alexandre VI interveio como árbitro, proclamando a *Bula Intercoetera*, que traçava uma linha norte-sul a 100 léguas a oeste de qualquer ilha dos Açores e de Cabo Verde. Segundo a Bula Papal, as terras situadas a oeste seriam da Espanha e a leste, de Portugal. Os portugueses, grandes conhecedores do oceano, recusaram tal partilha e reivindicaram uma nova, exigindo que a linha fosse transferida a 370 léguas, contadas não a partir da extremidade ocidental do arquipélago de Cabo Verde, mas a partir da extremidade oriental. O Tratado de Tordesilhas assinado entre a Espanha e Portugal confirmaria a nova partilha, dando posse das terras a leste a Portugal e a oeste à Espanha, razão pela qual o Brasil coube a Portugal.

Franceses, espanhóis e mesmo alemães desejavam ter precedido a Cabral em terras brasileiras. Contudo, parece que os portugueses já sabiam da existência de terras do outro lado do Atlântico, tendo feito várias expedições antes mesmo de Colombo, secretamente. O segredo era de praxe, para não despertar a cobiça de Espanha, Inglaterra e França na corrida por novas terras a explorar.

Unidade 11 26

Participantes Representados: portugueses, indígenas, representantes da igreja, missionários, representantes da coroa portuguesa, soldados, a chegada dos portugueses e o contexto do ‘descobrimento’

Ideal



Real

Participantes Interativos: estudantes e professores

Fonte: DELL'ISOLA e ALMEIDA, 2008, p. 264 - 265

Com base no *layout* da página em que o texto está inserido, podemos perceber como *participantes representados*, então, os portugueses, os indígenas, os representantes da igreja, os missionários, os representantes da coroa portuguesa, os soldados, a chegada dos portugueses

e o contexto do ‘descobrimento’, e como *participantes interativos* temos aqueles para os quais o livro didático se destina e é utilizado, os(as) aprendizes e os(as) docentes. Essa perspectiva de interação é apresentada pela atividade disposta logo abaixo da obra, encontrada no final da página. Como o texto está posto em seção voltada apenas para apresentação de aspectos históricos e culturais, não conta com atividades mais específicas, em que questões de compreensão e interpretação textual seriam trabalhadas, por exemplo. Desta maneira, o ponto interacional com os aprendizes se dá pelo questionamento em relação a imagem – ‘De que assunto ela trata?’ – e pela proposta de pesquisa incitada em seguida.

Ainda no que se refere a composição dos elementos, voltamo-nos para o valor da informação, dada pelo modo como os elementos estão dispostos no *layout* da página. No que tange à posição vertical, a composição verbal está apresentada na parte superior, apresentada no lugar do *Ideal*, assumindo um valor generalizado, idealizado, da informação. Por outro lado, a composição imagética está disposta na parte inferior, assumindo o lugar do *Real*, isto é, a informação mais específica. É também na posição do real que a proposta de pesquisa se apresenta, de maneira a especificar o que se propõe com a seção Almanaque Brasil, ou seja, incentivar o aprendiz a pesquisar sobre história e cultura.

Kress e van Leeuwen (2006) elucidam que a oposição entre o Ideal e o Real também pode estruturar relações texto-imagem, como observamos em nossa análise. Destarte, segundo os autores, quando a parte superior de uma página for ocupada pelo texto e a parte inferior dispor uma ou mais figuras podemos presumir, então, que o texto desempenha, ideologicamente, o papel principal, e as imagens assumem um papel probatório, como consequência prática (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 186-187).

Há, sim, uma relação entre os dois, pelo aspecto que englobam, no sentido de que as duas composições remetem ao contexto histórico, seja no texto ao retratar a chegada dos portugueses no território brasileiro, seja na imagem que retrata a primeira missa no Brasil. Notamos, entretanto, que mesmo essa relação texto-imagem sendo estabelecida na composição do *layout* da página, o texto não contempla diretamente o conteúdo abarcado pela imagem no que se refere ao aspecto probatório ou complementar do conteúdo verbal.

A obra de Victor Meirelles, denominada ‘A primeira missa no Brasil’, está disposta ao *centro* da página a qual está colocada, atuando como núcleo da informação do *layout* – considerando que a texto está distribuído em duas páginas distintas. Desta maneira, é possível precisar que há um destaque atribuído a imagem como mais um ponto de atuação dos portugueses quando do momento de colonização.

Figura 27 - Destaque da obra 'A primeira missa no Brasil'

Franceses, espanhóis e mesmo alemães desejavam ter precedido a Cabral em terras brasileiras. Contudo, parece que os portugueses já sabiam da existência de terras do outro lado do Atlântico, tendo feito várias expedições antes mesmo de Colombo, secretamente. O segredo era de praxe, para não despertar a cobiça de Espanha, Inglaterra e França na corrida por novas terras a explorar.



Observe essa pintura de Victor Meirelles e observe os acontecimentos e o impacto

Fonte: Victor Meirelles¹⁵

Victor Meirelles de Lima foi um pintor da primeira geração de grandes nomes da Associação Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Entretanto, foi a partir da influência, em terras europeias, com artistas italianos e franceses que sua obra foi construída (SALGUEIRO, 2000). A obra ‘A primeira missa no Brasil’ foi produzida justamente em uma de suas viagens para estudo na Europa, sendo esta apresentada primeiramente em Paris (ROSA, 2016). Para elaborar a pintura da obra, Meirelles manteve contato constante com os representantes do Império que recomendaram a leitura reiterada da carta de Pero Vaz de Caminha (idem). Desta maneira, pode-se notar as influências do olhar português para a construção da obra.

Sendo assim, a obra trata da “representação do Brasil em vias de colonização”, de modo que aborda o contato dos indígenas com a religião do colonizador, entretanto, dadas as

¹⁵ Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/06/PrimeiraMissaBR_VictorMeirelles.jpg.

influências – portuguesa, pela recomendação de leitura da carta de Pero Vaz de Caminha, e europeia, pelos artistas que Meirelles estavam em contato – por trás da produção artística, essa representação do momento da primeira missa se dá de modo acrítico, em que “não há violência e as contradições civilizatória são tratadas com curiosidade e receio por parte dos indígenas” (ROSA, 2016, p. 755).

Segundo Salgueiro (2000), a primeira missa rezada no Brasil, relatada por Pero Vaz de Caminha, é um dos marcos históricos que delimitam o início da colonização europeia em nosso país, adquirindo sentido não somente em relação a um processo social e político, mas também por sua “legitimação divina, de começo abençoado” (SALGUEIRO, 2000, p. 136).

Nesse sentido, o *processo narrativo classificativo* estabelecido pela pintura e seus elementos/participantes confluem para a construção de uma perspectiva histórica centrada na interpretação de ser a colonização um momento marcado pelo progresso e avanço para o território brasileiro também no que tange ao aspecto religioso, momento este imputado aos portugueses, perspectiva que pode ser atribuída, também, aos elementos da composição imagética. O olhar do *viewer* é conduzido ao *centro* da composição em que temos o altar com uma cruz, elementos chave para a composição da narrativa, – uma das representações centrais do cristianismo e a religião predominante dos europeus e dos portugueses – e logo ao lado temos os *participantes representados* da religião, também no altar, os representantes da igreja e os missionários, dadas as vestimentas características.

No que se refere ao *enquadramento (framing)*, a posição dos participantes também exalta uma relação de hierarquização dos seres representados. A linha horizontal imaginária marca essa posição, ao fundo da imagem temos a linha do horizonte que delimita o espaço do sagrado – da religião do colonizador – numa espécie de representação entre o céu e a terra e seu representante central posto ao centro dessa linha, de modo a representar uma conexão, interseção, entre o sagrado e o terreno. Logo abaixo temos os missionários em posição de reverência e mais abaixo temos os indígenas também olhando e apontando para a cruz.

A categoria *saliência* também se faz perceptível pela tonalidade das cores e a saturação destas. O contraste entre a faixa de sombra dos indígenas à frente, ao lado e na parte traseira da imagem em oposição à luz que é atribuída ao altar e aos representantes da igreja cujas vestes refletem essa luminosidade dão destaque a estes participantes. Também é possível notar a luminosidade na parte superior direita da composição em direção ao centro, ao altar e aos participantes mais próximos, os representantes da igreja e da corte portuguesa indicando a

direção de Portugal, o que equivale a reafirmar que a luz, a claridade, o que iluminará a terra ‘descoberta’ serão os conhecimentos, as crenças, a religião do colonizador.

Na próxima seção, seguimos com a análise, abarcando as categorias da Análise de Discurso Crítica.

4.2.1.2 Categorias Analíticas da Análise de Discurso Crítica

Os diferentes tipos de discurso estão envolvidos em processos de produção, distribuição e consumo textual variando de acordo com fatores sociais. De acordo com Fairclough (2016), existem dimensões ‘sociocognitivas’ específicas de produção e interpretação textual, que são centralizadas na interrelação entre os recursos dos membros, que os participantes do discurso têm interiorizados e carregam consigo para o processamento textual, e o próprio texto. Esses traços elencados no processo de produção constituirão um conjunto de pistas para o processo de construção de sentidos e de interpretação textual de maneira que serão fatores importantes para a eficácia ideológica uma vez que tais processos, de maneira geral, se dão de forma automática e não consciente.

Fairclough (2016) argumenta que contextos sociais específicos indicam as formas particulares em que os textos são produzidos, consumidos e distribuídos. Nesse ínterim, o autor esclarece que a análise de um determinado discurso deve levar em consideração as condições da prática discursiva em que foram estruturados de modo que todos esses processos (produção, consumo e distribuição) são sociais e exigem referência aos ambientes particulares – econômico, político e institucionais – nos quais o discurso é gerado. Sendo assim, Fairclough (2016) elenca dois questionamentos no que concerne às condições da prática discursiva, o primeiro, refere-se aos aspectos de produção e consumo textual, isto é, se o texto foi produzido/consumido individual ou coletivamente, e o segundo, relaciona-se às variáveis de natureza extradiscursiva, aos efeitos não discursivos implicados ao discurso analisado.

Quanto à produção textual, nota-se que no texto multimodal 1 não há nenhuma especificação do(s)/da(s) produtor(es)/produtora(s) do texto. Essa referência a(aos) autor(es) não está disposta no texto em questão, assim como também não se encontra no final do livro didático, parte em que se encontra seção dedicada às referências dos textos e das imagens utilizadas. Desta maneira, é possível inferir que o texto foi produzido pelas autoras exclusivamente para o LD.

Por outro lado, no que tange ao segundo questionamento, podemos perceber o caráter narrativo do texto e a construção de um contexto de disputa entre países europeus por territórios a serem ‘descobertos’ e ‘terras a explorar’. O texto estabelece, em um único trecho, o diálogo com o leitor, como podemos observar no excerto 1:

(1) A descoberta do Brasil é assunto muito controvertido. Trata-se de uma casualidade diplomática marítima, ou ela foi marcada pela intencionalidade? Vejamos.

A utilização do verbo ‘ver’ conjugado na primeira pessoa do plural traz essa perspectiva dialógica com o leitor e um sentido de inclusão para com o texto, de modo que quem o lê se sente próximo do processo de criação dos motivos pelos quais há uma discrepância na tentativa de se estabelecer quem descobriu o Brasil. Ademais, o fato do verbo ‘ver’ estar no presente do subjuntivo, indicando a incerteza da questão trazida posteriormente, também contribui para que a afirmação seguinte seja estabelecida pelo leitor como sendo construída com fundamento em fatos verídicos.

O movimento inicial do texto é apresentar o território brasileiro como inexistente antes da chegada dos portugueses, discurso que é reafirmado por todo transcorrer desse primeiro texto. Ao colocar o Brasil como ‘descoberto’ entende-se que somente com o adentrar dos portugueses tornou-se possível o estabelecimento de um território, antes produzido como inexistente, perspectiva reafirmada em outros excertos (2, 3, 4 e 5) do texto ora analisado.

(2) O Brasil foi descoberto...

(3) [...] deu-se à terra descoberta um novo nome: Brasil.

(4) A descoberta do Brasil é assunto muito controvertido.

(5) A descoberta de novas terras provocou [...]

De maneira complementar, o discurso do ‘descobrimento’ reafirmado no decorrer do texto se dá, também, ao significado conferido ao verbo ‘descobrir’ atribuído ao território brasileiro e ao continente americano que implica na necessidade de se estabelecer a figura de um agente descobridor e em algo dito inexistente a ser ‘descoberto’. Santos (2009) esclarece que com a chegada dos europeus, ao que denominaram como sendo ‘as Américas’ – aqui podemos nos referir também ao Brasil, que assim como o continente americano aparece no texto multimodal 1 de modo a reforçar o discurso do descobrimento – a perspectiva de inexistência se instituiu ao Novo Mundo (compreendemos aqui os territórios colonizados, como

as Américas) em oposição ao Velho Mundo (países do continente europeu), sendo este caracterizado como o campo da realidade relevante.

Nesse ínterim, conforme pontua Ramose (2009), o ‘descobrimento’ foi um dispositivo legal criado por parte do poder ocidental europeu – dito descobridor – com o intuito de obter direito sobre territórios estrangeiros de maneira que os nomeados ‘descobridores’ realizavam suas viagens com o intuito de encontrar terras para colonizar tendo em vista também as consequências legais decorrentes desse processo, o que se reflete no texto no trecho ‘terras a explorar’, excerto (7).

A questão do confronto entre países europeus por territórios, entre eles o território brasileiro, também está presente na construção da narrativa. Esse aspecto de disputa reforça o discurso que posteriormente vai ser retratado na divisão do território brasileiro entre portugueses e espanhóis com o tratado estabelecido entre esses países, nomeado no decorrer do texto (6).

- (6) *O Tratado de Tordesilhas assinado entre Espanha e Portugal confirmaria a nova partilha, dando posse das terras a leste a Portugal e a oeste à Espanha [...]*
- (7) *O segredo era de praxe, para não despertar a cobiça de Espanha, Inglaterra e França na corrida por novas terras a explorar.*
- (8) *Franceses, espanhóis e mesmo alemães desejavam ter precedido a Cabral em terras brasileiras.*

A disputa entre países colonizadores também é retratada por meio da metáfora em (7) que concebe a relação de conflito entre esses países europeus em termos de uma competição – ‘corrida’ – por novas terras que se confluía posteriormente para a apropriação e exploração desses territórios.

Em (8), com a sequência ‘franceses, espanhóis e mesmo alemães desejavam’ é possível depreender que com o ‘descobrimento’ do Brasil se compreendeu que a atuação em terras brasileiras seria algo lucrativo e benéfico para os países europeus que desejavam ter chegado antecipadamente aos portugueses em território brasileiro, confirmado pelo trecho ‘novas terras a explorar’. Esse discurso da disputa por terras a serem colonizadas fica ainda mais evidente com a afirmação de que os portugueses guardavam o segredo de já terem, anteriormente, realizado expedições ‘antes mesmo de Colombo’, isto é, antes da chegada dos europeus ao continente americano.

Para complementar a análise, seguimos para os modos como os atores sociais estão representados no texto multimodal 1 com as categorias propostas por van Leeuwen (1997).

4.2.1.3 Categorias Analíticas da Representação de Atores Sociais

No que concerne ao inventário sócio-semântico dos modos de representação dos atores sociais estabelecidos por van Leeuwen (1997), no primeiro trecho do parágrafo inicial (9), notamos uma *inclusão* por *ativação* (VAN LEEUWEN, 1997), com a presença do agente da passiva em ‘o Brasil foi descoberto por’ que concede a Pedro Álvares Cabral um lugar de destaque no contexto em questão.

(9) *O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral, comandante da esquadra portuguesa que constava de dez naus, duas caravelas e 1.500 homens.*

(10) [...] *Cabral nomeou-a Vera Cruz ou Santa Cruz, porque era época da festa de Santa Cruz.*

No que se refere a *Distribuição de papéis*, a Pedro Álvares Cabral é atribuído papel ativo na construção da narrativa caracterizada no texto como o ‘descobrimento’ do Brasil. Essa afirmativa é corroborada no excerto (9) em que também o percebemos como personagem principal e responsável pelo comando das navegações portuguesas as quais se atribuiu o ‘descobrimento’ do território brasileiro. Similarmente, em trecho posterior, percebe-se novamente a reafirmação do papel de agente/ator (10) com a nomeação do ‘monte’ como ‘Vera cruz’ atribuído a Pedro Álvarez, em que é representado mais uma vez como figura atuante, como força ativa nesse contexto.

Por meio da *funcionalização* – representação do ator em termos da atividade que exerce – o termo ‘comandante’ é atribuído a Pedro Álvares Cabral, que aparece como representante central da ‘esquadra portuguesa’ e reafirma o discurso de ser Portugal o responsável pelo ‘descobrimento’. Logo em seguida, no trecho ‘Cabral nomeou-a Vera Cruz’ (excerto 10) a nomeação de Cabral como representante dos portugueses ocorre novamente, caracterizando-o mais uma vez como descobridor que atua de maneira conjunta aos portugueses.

(11) *A primeira viagem de Cristóvão Colombo data de 1492.*

(12) *Para acalmar os ânimos, o Papa Alexandre VI interveio como árbitro [...]*

Outro aspecto relevante é a inclusão por *Nomeação* dos atores responsáveis pela ‘descoberta’ de territórios, que se estabelece pela dualidade Espanha/Portugal, ambos países europeus. Como já explicitado, no início do texto multimodal 1 temos a *nomeação* de Pedro Álvares Cabral como agente do descobrimento, mas no decorrer dos parágrafos seguintes também é possível notar a *nomeação* de Cristóvão Colombo, em (11).

Nota-se não ser possível precisar a nacionalidade de Cristóvão Colombo no decorrer do texto, de modo que deixar explícito essa informação, assim como Pedro Álvarez Cabral está relacionado, em alguma instância, com o comando das navegações portuguesas, possibilitaria ao leitor questionar quem é o agente responsável pelo descobrimento do continente americano e pelo território brasileiro.

Também se observa a *nomeação* do Papa Alexandre VI, em (12), como personagem responsável por intermediar o conflito pelo território brasileiro entre portugueses e espanhóis. Destacamos também que a figura do Papa evidencia a categorização por *Identificação*, do tipo *classificação*, uma vez que indica a religião como uma das principais categorias em que diferenciamos as classes de pessoas revelando a importância atribuída a igreja nas decisões políticas, econômicas e jurisdicionais da época.

O constituinte ‘novas terras’, em (7), traz uma característica complementar, uma vez que denota que de fato os portugueses chegaram ao Brasil e não haviam habitantes no território ‘descoberto’ que se caracteriza como *exclusão* por *supressão* (VAN LEEUWEN, 1997). A exclusão a qual destacamos refere-se aos povos que aqui já habitavam, de maneira que não há referência a eles nesse primeiro texto – pontuamos aqui uma exclusão radical em relação aos povos indígenas, de modo que essa exclusão não deixa marcas na representação, assim como exclui os atores e suas atividades.

Van Leeuwen (1997) esclarece que uma exclusão tão radical pode vir a desempenhar um papel crítico quando comparada com outras representações de uma mesma prática social, desta maneira, com a análise multimodal e discursiva dos próximos textos conseguiremos estabelecer essa visão crítica, no sentido de perceber os aspectos ideológicos imbricados nessa exclusão.

Em seção seguinte, daremos início, então, a análise do texto multimodal 2 com base nas categorias analíticas da GDV, da Análise de Discurso Crítica e da Representação de Atores Sociais.

4.2.2 Texto Multimodal 2 – *Do Descobrimento à Independência* - Bem-vindo!: a língua portuguesa no mundo da comunicação

O segundo texto imagético a ser analisado tem como título ‘Do descobrimento à independência’ e está disposto na Unidade 9, na página 90, do livro Bem-vindo!: a língua portuguesa no mundo da comunicação. O livro é dividido em grupos que abarcam 4 unidades cada. A unidade em questão encontra-se dentro do grupo 3 – intitulado ‘a sociedade e sua organização’ – neste grupo contamos com as seguintes unidades: ‘o lar’, ‘o bairro’, ‘a educação’ e ‘a saúde’. O texto multimodal 2 está inserido na unidade nomeada ‘o lar’ e abarca temas como tipos de moradia, aluguel e compra de imóveis.

Notamos, então, ao tomar como ponto inicial o título do texto multimodal 2 que seu conteúdo não abarca a temática trabalhada na unidade. O texto faz parte de um conjunto de quatro textos, sempre apresentados no final das unidades as quais estão dispostos, dedicados a apresentar aspectos relacionados à história do Brasil. O primeiro texto é nomeado ‘Do Descobrimento à Independência’ e está posto no final da unidade 9, o segundo, intitulado ‘Do Império a República’, encontra-se no final da unidade 10, o terceiro, designado ‘o Brasil contemporâneo’, está situado no final da unidade 11 e o último texto tem como título ‘Brasil: estabilidade econômica x estabilidade social’ e está inserido no final da unidade 12.

Estabelecemos como parte do *corpus* selecionado para esta pesquisa apenas o texto multimodal 2, pois, não procuramos fazer uma análise de textos que tratam da história brasileira em um aspecto global, mas, sim, voltamos nosso olhar para o período inicial, para a relação colônia-colonizador, o momento do ‘descobrimento’ e os desdobramentos advindos da atuação e estadia dos portugueses em território brasileiro neste primeiro contato.

Em uma visão geral, o texto ‘Do Descobrimento à Independência’ procura fazer um apanhado histórico desde o momento da chegada dos portugueses ao território brasileiro, retratados como colonizadores logo ao início, passando pelas disputas decorrentes da ‘descoberta’, até a decisão de mudança da corte portuguesa para o Brasil e ao que se nomeou como ‘declaração da independência’ em 1822. Seguindo o curso histórico em questão, ainda, são trabalhados temas como a questão da escravidão e a exploração e comércio de matérias-primas, como o pau-Brasil, o açúcar e o ouro.

A figura 25 a seguir ilustra a página a qual o texto está presente. Seguimos, então, para a análise da composição textual, imagética e discursiva para corroborar para o estabelecimento de um olhar crítico acerca da narrativa histórica.

Figura 28 - Do descobrimento à Independência - Layout da página

UNIDADE 9

História do Brasil (1)

Do Descobrimento à Independência

Pedro Álvares Cabral chegou à Bahia de Todos os Santos em 1500, porém muitos anos antes Portugal já havia assegurado direitos sobre essas terras através do Tratado de Tordesilhas (1494) assinado entre Espanha e Portugal.

Os colonizadores impuseram seu domínio sobre as populações indígenas e comercializaram o pau-brasil, madeira utilizada para tingimento nas fábricas têxteis europeias. O perigo de os franceses se apoderarem do Brasil precipitou sua colonização definitiva. A exploração do pau-brasil foi substituída pela do açúcar, usando-se inicialmente mão de obra indígena. A grande sensibilidade dos indígenas às enfermidades transmitidas pelos europeus incentivou a decisão portuguesa de usar mão-de-obra africana nos trabalhos agrícolas da colônia.

Calcula-se que, entre 1532 e 1585, aproximadamente 3,5 milhões de escravos foram trazidos ao Brasil. Milhares deles, desafiando o sistema colonial, fugiram das plantações da costa para as selvas, congregando-se com indígenas e mestiços em povoados chamados 'quilombos' ou 'mucambos'. No nordeste brasileiro ficaram famosos os quilombos de Palmares (1630-1695) e a figura de

Zumbi, líder da luta contra as expedições militares coloniais. Até hoje comemora-se o dia 20 de novembro, dia da morte, em combate, de Zumbi, como o Dia da Consciência Negra.

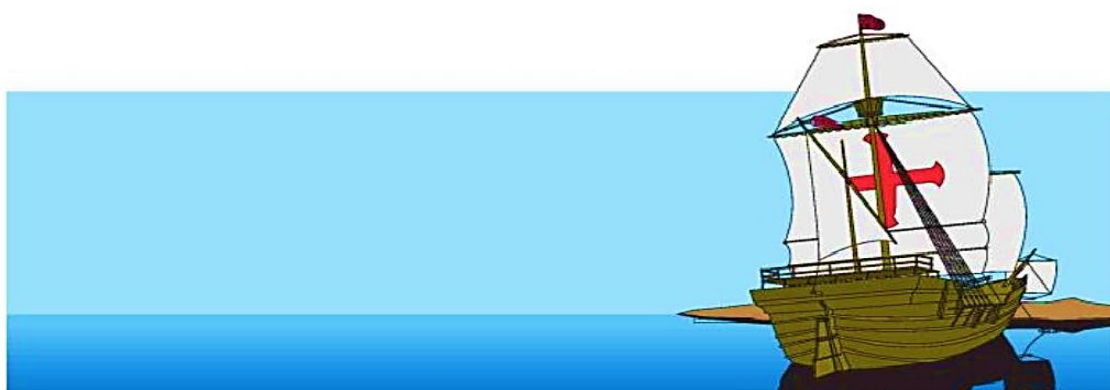
A utilização de escravos africanos não parou a dominação sobre as populações indígenas já que os portugueses que não podiam comprar escravos promoviam as incursões "bandeirantes" a territórios espanhóis, especialmente às missões jesuítas de Guaíra, onde os índios guaranis já estavam relativamente imunizados às doenças e acostumados com as formas de trabalho agrícola coletivo. As devastações humanas foram tão grandes que as missões foram obrigadas a mudar-se cada vez mais para o sul, até o atual Estado do Rio Grande do Sul.

A incorporação de Portugal ao Reino Espanhol em 1580 teve consequências importantes para o Brasil. De um lado, as fronteiras impostas pelo Tratado de Tordesilhas desapareceram, facilitando assim a penetração cada vez maior dos bandeirantes, e por outro lado, com os Países Baixos passando também à coroa espanhola, os holandeses se estabeleceram em Pernambuco entre 1630 e 1654.

A crise do açúcar obrigou a busca de meios substitutivos. Em 1696 os bandeirantes encontraram os primeiros filões de ouro no hoje Estado de Minas Gerais e no século XVIII alcançou-se o maior índice de produtividade do metal. O ciclo do açúcar foi assim substituído pelo do ouro. De certa maneira, a expansão da economia exportadora beneficiou a classe dominante local que cada vez mais manifestava seu desejo de prescindir da mediação de Portugal em seu comércio com a Europa. No fim do século XVIII surgiram os primeiros movimentos em favor da independência e o maior símbolo de liberdade dos brasileiros, Tiradentes, executado em 1792 devido a seu destaque na Conjuração Mineira.

A invasão da Península Ibérica por Napoleão, em 1808, determinou a decisão do rei de Portugal de mudar a corte para o Brasil, colocando assim o país numa situação de quase independência. Assim, o Brasil passava a comercializar diretamente com seu maior cliente, a Grã-Bretanha. Com a volta do rei à metrópole em 1821, a burguesia comercial brasileira declarou a independência do país em 7 de setembro de 1822, com o príncipe regente, D. Pedro I, passando a ser Imperador.

Fonte: Guia do Mundo 1998



90
noventa

Fonte: PONCE, BURIM E FLORISSI, 2004, p. 90

4.2.2.1 Categorias Analíticas da Multimodalidade - Gramática do Design Visual

Quanto à disposição da composição textual na estrutura da página, o texto verbal apresenta-se inicialmente, acompanhado, no final, da composição imagética. O texto imagético, diferentemente do texto multimodal 1 analisado anteriormente, relaciona-se ao que está sendo trabalhado no texto verbal, de maneira a retratar a chegada dos portugueses – representados pela caravela – ao território brasileiro pelo litoral.

Figura 29 -Texto Multimodal 2 – Categorias da GDV

Participantes Representados: portugueses, representantes da coroa portuguesa, chegada dos portugueses e o contexto do ‘descobrimento’

História do Brasil (1)

Do Descobrimento à Independência

Pedro Álvares Cabral chegou à Bahia de Todos os Santos em 1500, porém muitos anos antes Portugal já havia assegurado direitos sobre essas terras através do Tratado de Tordesilhas (1494) assinado entre Espanha e Portugal.

Os colonizadores impuseram seu domínio sobre as populações indígenas e comercializaram o pau-brasil, madeira utilizada para tingimento nas fábricas têxteis europeias. O perigo de os franceses se apoderarem do Brasil precipitou sua colonização definitiva. A exploração do pau-brasil foi substituída pela do açúcar, usando-se inicialmente mão de obra indígena. A grande sensibilidade dos indígenas às enfermidades transmitidas pelos europeus incentivou a decisão portuguesa de usar mão-de-obra africana nos trabalhos agrícolas da colônia.

Calcula-se que, entre 1532 e 1585, aproximadamente 3,5 milhões de escravos foram trazidos ao Brasil. Milhares deles, desafiando o sistema colonial, fugiram das plantações da costa para as selvas, congregando-se com indígenas e mestiços em povoados chamados ‘quilombos’ ou ‘mucambos’. No nordeste brasileiro ficaram famosos os quilombos de Palmares (1630-1695) e a figura de

Zumbi, líder da luta contra as expedições militares coloniais. Até hoje comemora-se o dia 20 de novembro, dia da morte, em combate, de Zumbi, como o Dia da Consciência Negra.

A utilização de escravos africanos não parou a dominação sobre as populações indígenas já que os portugueses que não podiam comprar escravos promoviam as incursões ‘bandeirantes’ a territórios espanhóis, especialmente às missões jesuítas de Guaíra, onde os índios guaranis já estavam relativamente imunizados às doenças e acostumados com as formas de trabalho agrícola coletivo. As devastações humanas foram tão grandes que as missões foram obrigadas a mudar-se cada vez mais para o sul, até o atual Estado do Rio Grande do Sul.

A incorporação de Portugal ao Reino Espanhol em 1580 teve consequências importantes para o Brasil. De um lado, as fronteiras impostas pelo Tratado de Tordesilhas desapareceram, facilitando assim a penetração cada vez maior dos bandeirantes, e por outro lado, com os Países Baixos passando também à coroa espanhola, os holandeses se estabeleceram em Pernambuco entre 1630 e 1654.

A crise do açúcar obrigou a busca de meios substitutivos. Em 1696 os bandeirantes encontraram os primeiros filões de ouro no hoje Estado de Minas Gerais e no século XVIII alcançou-se o maior índice de produtividade do metal. O ciclo do açúcar foi assim substituído pelo do ouro. De certa maneira, a expansão da economia exportadora beneficiou a classe dominante local que cada vez mais manifestava seu desejo de prescindir da mediação de Portugal em seu comércio com a Europa. No fim do século XVIII surgiram os primeiros movimentos em favor da independência e o maior símbolo de liberdade dos brasileiros, Tiradentes, executado em 1792 devido a sua destaque na Conjuração Mineira.

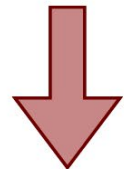
A invasão da Península Ibérica por Napoleão, em 1808, determinou a decisão do rei de Portugal de mudar a corte para o Brasil, colocando assim o país numa situação de quase independência. Assim, o Brasil passava a comercializar diretamente com seu maior cliente, a Grã-Bretanha. Com a volta do rei à metrópole em 1821, a burguesia comercial brasileira declarou a independência do país em 7 de setembro de 1822, com o príncipe regente, D. Pedro I, passando a ser Imperador.



Ideal



Real



90
noventa

Fonte: PONCE, BURIM E FLORISSI, 2004, p. 90

Tomando como base a *layout* da composição textual, no que se refere a categoria dos *participantes* situados no ato semiótico, percebe-se como *participantes representados* em destaque os portugueses, os representantes da coroa portuguesa a chegada dos portugueses e o momento construído historicamente como ‘descobrimento’ do território brasileiro. Já como

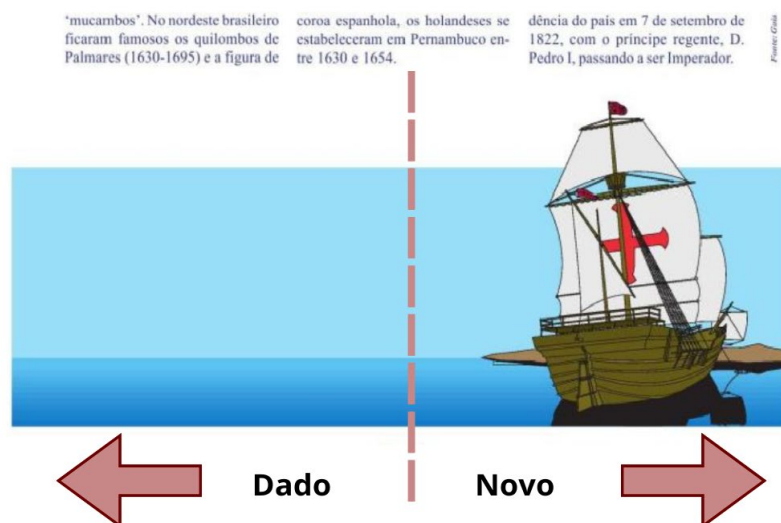
participantes interativos temos os(as) aprendizes e os(as) docentes que estarão em contato com o livro didático, entretanto esses participantes não estão claramente explicitados.

O texto multimodal 2 está posto no LD sem nenhuma contextualização do que se pretende ser abordado com sua leitura, desse modo, cabe a(o) docente responsável por abordar os conteúdos em sala de aula precisar como o texto será trabalhado, se em uma abordagem mais interpretativa ou incitando uma pesquisa mais aprofundada por parte dos estudantes, por exemplo.

No que se refere à disposição dos elementos na composição imagética e o valor da informação atribuída a esses elementos de acordo com a posição vertical a qual estão dispostos, percebemos que o texto verbal se encontra na parte superior da página, no lugar do *Ideal* – da informação generalizada, aqui é dado um destaque maior ao texto uma vez que este apresenta um apanhado global da narrativa estabelecida desde o ‘descobrimento’ e dos acontecimentos decorrentes a partir daí até o momento de ‘independência’. A parte inferior, por outro lado, apresenta o texto imagético, ocupando o lugar do *Real*, neste aspecto, podemos observar que a imagem ilustra um momento específico detalhado na composição verbal disposta anteriormente.

Ainda no que concerne ao valor informacional dos elementos e da composição, verificamos também a categoria do *Dado* e do *Novo*, ilustrada na figura 27. A categoria em destaque se refere apenas à composição imagética de modo que não é possível estabelecer essa perspectiva em relação ao todo interativo texto-imagem. Nesse sentido, em relação à posição horizontal de disposição dos elementos, no lugar do *Dado* nota-se apenas a representação do oceano e do céu em tons de azul dando a sensação de distância, infinitude e grande extensão. A grande maioria dos elementos estão colocados à direita da composição, atuando no lugar do *Novo*, de maneira a estabelecer uma atenção especial do *viewer*.

Figura 30 - Texto Multimodal 2 - O dado e o novo



Fonte: PONCE, BURIM E FLORISSI, 2004, p. 90

Sendo assim, à direita, observamos a embarcação portuguesa representada pelo símbolo em cruz disposto em uma das velas do navio, que recebe destaque por sua cor vermelha. A *saliência* atribuída ao navio também é outro aspecto importante, dado o seu tamanho em relação a composição imagética como um todo. A embarcação também é posta em primeiro plano reforçando o destaque para o *viewer* da presença desse elemento como representação dos portugueses e sua atuação como desbravadores em busca de novos territórios por via marítima. Ao fundo, em segundo plano, temos uma faixa de terra em tons terrosos que representa o local do território português. Essa disposição dos elementos contribui para o estabelecimento de contraste entre os tons de azul para representar a extensão dos mares e as cores de destaque da embarcação portuguesa.

Kress e van Leeuwen (2006) estabelecem uma série de grupos relacionados a estruturação narrativa no que se refere ao arranjo dos elementos nas imagens. Nesse sentido, percebe-se também na construção imagética analisada a presença de um vetor, representado pela embarcação portuguesa. À vista disso, o vetor representado pela embarcação faz parte de um *Processo Narrativo* estabelecido pela disposição dos elementos, a *projeção* e o tamanho da embarcação simbolizando o poder das tropas portuguesas e a colocação em primeiro plano que também contribui para essa perspectiva.

Outro ponto relevante refere-se à composição imagética estar construída em formato de desenho. Bezemer e Kress (2009) elucidam que a maioria dos desenhos são representações de um mundo imaginado, com pessoas, cores e objetos imaginados. Dessa maneira, no texto

imagético analisado temos um aspecto lúdico acerca do que está sendo representado, podemos perceber essa visão de mundo imaginado pela figura única da embarcação para representar as tropas portuguesas e a saturação intensa das cores.

Seguimos com a análise, na seção a seguir, na qual nos voltamos para as categorias da Análise de Discurso Crítica.

4.2.2.2 Categorias Analíticas da Análise de Discurso Crítica

O texto multimodal 2 ‘Do Descobrimento à Independência’ faz uma síntese histórica desde a chegada dos portugueses até a ‘independência’, nesse viés seguiremos com nossa análise com base na ADC no sentido de perceber os aspectos ideológicos imbricados nessa narrativa. A seguir temos o recorte (figura 28) do texto verbal para focarmos na análise discursiva.

Do Descobrimento à Independência

Pedro Álvares Cabral chegou à Bahia de Todos os Santos em 1500, porém muitos anos antes Portugal já havia assegurado direitos sobre essas terras através do Tratado de Tordesilhas (1494) assinado entre Espanha e Portugal.

Os colonizadores impuseram seu domínio sobre as populações indígenas e comercializaram o pau-brasil, madeira utilizada para tingimento nas fábricas têxteis européias. O perigo de os franceses se apoderarem do Brasil precipitou sua colonização definitiva. A exploração do pau-brasil foi substituída pela do açúcar, usando-se inicialmente mão de obra indígena. A grande sensibilidade dos indígenas às enfermidades transmitidas pelos europeus incentivou a decisão portuguesa de usar mão-de-obra africana nos trabalhos agrícolas da colônia.

Calcula-se que, entre 1532 e 1585, aproximadamente 3,5 milhões de escravos foram trazidos ao Brasil. Milhares deles, desafiando o sistema colonial, fugiram das plantações da costa para as selvas, congregando-se com indígenas e mestiços em povoados chamados 'quilombos' ou 'mucambos'. No nordeste brasileiro ficaram famosos os quilombos de Palmares (1630-1695) e a figura de

Zumbi, líder da luta contra as expedições militares coloniais. Até hoje comemora-se o dia 20 de novembro, dia da morte, em combate, de Zumbi, como o Dia da Consciência Negra.

A utilização de escravos africanos não parou a dominação sobre as populações indígenas já que os portugueses que não podiam comprar escravos promoviam as incursões 'bandeirantes' a territórios espanhóis, especialmente às missões jesuítas de Guaira, onde os índios guaranis já estavam relativamente imunizados às doenças e acostumados com as formas de trabalho agrícola coletivo. As devastações humanas foram tão grandes que as missões foram obrigadas a mudar-se cada vez mais para o sul, até o atual Estado do Rio Grande do Sul.

A incorporação de Portugal ao Reino Espanhol em 1580 teve consequências importantes para o Brasil. De um lado, as fronteiras impostas pelo Tratado de Tordesilhas desapareceram, facilitando assim a penetração cada vez maior dos bandeirantes, e por outro lado, com os Países Baixos passando também à coroa espanhola, os holandeses se estabeleceram em Pernambuco entre 1630 e 1654.

A crise do açúcar obrigou a busca de meios substitutivos. Em 1696 os bandeirantes encontraram os primeiros filões de ouro no hoje Estado de Minas Gerais e no século XVIII alcançou-se o maior índice de produtividade do metal. O ciclo do açúcar foi assim substituído pelo do ouro. De certa maneira, a expansão da economia exportadora beneficiou a classe dominante local que cada vez mais manifestava seu desejo de prescindir da mediação de Portugal em seu comércio com a Europa. No fim do século XVIII surgiram os primeiros movimentos em favor da independência e o maior símbolo de liberdade dos brasileiros, Tiradentes, executado em 1792 devido a seu destaque na Conjuração Mineira.

A invasão da Península Ibérica por Napoleão, em 1808, determinou a decisão do rei de Portugal de mudar a corte para o Brasil, colocando assim o país numa situação de quase independência. Assim, o Brasil passava a comercializar diretamente com seu maior cliente, a Grã-Bretanha. Com a volta do rei à metrópole em 1821, a burguesia comercial brasileira declarou a independência do país em 7 de setembro de 1822, com o príncipe regente, D. Pedro I, passando a ser Imperador.

Fonte: Guia del Mundo 1998

Fonte: PONCE, BURIM E FLORISSI, 2004, p. 90

No que se refere às condições da prática discursiva, isto é, aos processos de produção, distribuição e consumo texto, não é possível precisar quem são o(a)/os(as) produtores do texto, de modo que apenas é apresentada a fonte a qual o texto encontra-se. Por tratar-se de um texto inserido em livro didático estamos falando de seu consumo em um contexto social específico, isto é, em sala de aula, consumido coletivamente, ou por meio de sua utilização em aulas particulares, caso em que seria consumido individualmente. Em se falando do consumo coletivo, devemos destacar a possibilidade de os(as) estudantes serem de nacionalidades

diferentes, possibilitando, assim, que normas, convenções e crenças díspares estejam imbricados ao processo de interpretação textual.

Nesse sentido, acerca das dimensões ‘sociocognitivas’ específicas de produção e interpretação textual, os recursos trazidos e o conjunto de ‘pistas’ que os participantes da prática discursiva têm interiorizados e carregam consigo para o processo de interpretação textual têm a potencialidade de possibilitar o debate no contexto social de sala de aula. Sendo assim, essa perspectiva dialógica para se trabalhar o texto pode, por exemplo, se voltar para a discussão acerca das relações de poder estabelecidas como consequência do processo de colonização apresentado na narrativa histórica em questão. Esse entendimento merece destaque uma vez que os discursos reproduzidos nas diversas esferas as quais os aprendizes convivem e a nacionalidade da qual vieram podem atribuir diferentes olhares para as relações de dominação decorrentes do processo de colonização de territórios por parte dos europeus.

Quanto à capacidade de articulação dos textos e a constituição dos textos abarcando elementos de outros textos, em relação à intertextualidade constitutiva ou *interdiscursividade*, podemos notar que o discurso da colonização está posto logo no começo da composição verbal. Ao início do texto, excerto 13, Portugal se estabelece como detentor do território brasileiro, antes mesmo da chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500, entretanto não se estabelece como o tratado assinado entre Espanha e Portugal como possuidores das terras brasileiras veio a acontecer alguns anos antes.

(13) [...] *muitos anos antes Portugal já havia assegurado direitos sobre essas terras através do Tratado de Tordesilhas (1494) assinado entre Espanha e Portugal.*

A nomeação dos portugueses como ‘os colonizadores’ também atribui um encobrimento da responsabilidade dos portugueses em relação à exploração e a imposição em um viés político, econômico e jurisdicional que a colonização estabeleceu em relação aos territórios colonizados. Aqui podemos mencionar a construção do texto segundo uma perspectiva colonialista retratando o período inicial de controle e estabelecimento de uma autoridade política e uma visão de necessidade de exploração sobre territórios.

No trecho seguinte, podemos observar a articulação do discurso de exploração. Nota-se que esse discurso se refere não somente a materialidade do território com a extração de matérias-primas – como o pau-Brasil, a cana de açúcar e o ouro –, mas também com a exploração das populações indígenas e dos escravizados, como percebe-se nos trechos (14, 15 e 16) a seguir:

(14) *Os colonizadores impuseram seu domínio sobre as populações indígenas e comercializaram o pau-brasil [...]*

(15) *A exploração do pau-brasil foi substituída pela do açúcar, usando-se inicialmente mão de obra indígena.*

(16) *A utilização de escravos africanos não parou a dominação sobre as populações indígenas [...]*

Como salientado, a exploração de indígenas e o sequestro de africanos para atuar como escravizados também se destaca no texto. A situação a qual essas populações foram submetidas durante o período de colonização, assim como a negação de suas identidades, não é trazida ao debate de modo que as violências e a relação de dominação criada a partir do colonialismo como estrutura de apropriação e domínio político mostra-se apagada para o leitor.

Essa perspectiva de apagamento de identidades, tanto dos indígenas quanto dos escravizados, mostra-se no texto ao objetificar os indígenas e os escravizados como mão-de-obra (excerto 14, 15 e 16), em que se observa a utilização do verbo ‘usar’ (‘usando-se [...] mão de obra indígena’; ‘usar mão-de-obra africana’ e ‘utilização de escravos’) e ‘comprar’ (‘os portugueses que não podiam comprar escravos’) de modo que “um dos momentos base da intervenção colonial” e do exercício de dominação imposto sobre o colonizado se dará justamente na transformação do ‘outro’ em objeto (MENESES, 2009, p. 180).

O viés objetivista também vai de encontro com o estabelecimento da ideia da existência de raças superiores e inferiores inferida no texto pela dualidade exploradores (europeus/portugueses) e explorados (indígenas e escravizados), visão construída a partir do momento do ‘descobrimento’ do continente americano. Quijano (2005) pontua que a ideia de ‘raça’ não tem história conhecida antes da América, de modo que a construção das relações sociais baseadas nessa concepção “produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios, negros e mestiços*, e redefiniu outras” (QUIJANO, 2005, p. 117). Sendo assim, a ideia de raça foi, então, uma forma de outorgar legitimidade às relações de dominação estabelecidas na colonização dos territórios americanos, assim como em âmbito brasileiro.

Outro ponto de ênfase do discurso de exploração sobre os indivíduos, no excerto 17 percebe-se que é imputado aos indígenas a culpa por não serem resistentes às enfermidades trazidas pelos europeus, assim como também, esclarece que a decisão de voltar o olhar para a exploração africana é uma das consequências da fragilidade dos indígenas para com as doenças transmitidas pelos colonizadores europeus.

(17) *A grande sensibilidade dos indígenas às enfermidades transmitidas pelos europeus incentivou a decisão portuguesa de usar mão-de-obra africana nos trabalhos agrícolas da colônia.*

Assim como no excerto acima, em diversos trechos do texto podemos notar que há sempre uma justificativa para os desdobramentos ocorridos a partir da relação colonizador/colonizado por parte dos portugueses. Logo no segundo parágrafo, no trecho: “O perigo dos franceses se apoderarem do Brasil precipitou sua colonização definitiva.” nota-se o termo ‘perigo’ cujo significado da palavra no texto é atribuído a possibilidade de colonização do território brasileiro por parte dos franceses, o que coloca a colonização atribuída aos portugueses como a salvação para a ameaça iminente que a atuação dos franceses pudesse causar ao Brasil, se referindo a disputa colonial por territórios estabelecida à época pelos povos europeus.

Ao final, também podemos observar a articulação do discurso da independência. Nota-se que a decisão de mudança da corte portuguesa para território brasileiro atribuída ao Rei de Portugal denota novamente uma perspectiva positiva como consequência da atuação portuguesa. Dessa forma, a determinação de mudança jurisdicional, localizada agora em mesmo território, possibilitou em um primeiro momento uma ‘quase independência’, entretanto ainda há que se falar em exploração por parte dos portugueses tanto do território, com o ciclo do ouro, quanto dos escravizados, situação confirmada logo no trecho seguinte: ‘o Brasil passava a comercializar diretamente com seu maior cliente’ e posteriormente ensejou a ‘declaração da independência’ também atribuída como consequência da presença da corte portuguesa, representada pela figura de Dom Pedro I como príncipe regente.

Para dar continuidade à análise discursiva, a seção seguinte é dedicada aos modos de representação dos atores sociais presentes no texto multimodal 2.

4.2.2.3 Categorias Analíticas da Representação de Atores Sociais

O texto inicia-se com a *Nomeação* em destaque de Pedro Álvarez Cabral como representante dos portugueses, o que se confirma no trecho seguinte, “porém muitos anos antes Portugal já havia assegurado direitos sobre essas terras[...]”. Nesse sentido, van Leeuwen (1997, p. 200) esclarece que com a não nomeação dos atores sociais, como nas narrativas ficcionais em que às personagens sem nome cabe apenas papéis passageiros e funcionais, ao leitor não é possível estabelecer pontos de identificação, por outro lado, então, a nomeação, realizada

tipicamente por meio de nomes próprios, exerce uma perspectiva de destaque àquele que é nomeado.

(18) [...] *aproximadamente 3,5 milhões de escravos foram trazidos ao Brasil. Milhares deles, desafiando o sistema colonial, fugiram das plantações da costa para as selvas, congregando-se com indígenas e mestiços [...]*

Em todo transcorrer do texto os escravizados e indígenas são postos como subjugados pelos portugueses, muitas vezes categorizados como colonizadores. Entretanto, como podemos notar no trecho acima os escravizados são postos como forças ativas, pelo processo de *ativação*, quando ‘desafiam o sistema colonial’ e ‘fogem’ para as selvas em encontro com os indígenas em povoados. Aqui não se coloca quais eram as situações de violência e exploração as quais eram submetidos, ensejando uma perspectiva de rebeldia e insubordinação aos escravizados, por desafiar o sistema, e aos indígenas, postos como selvagens, por se congregarem na formação dos quilombos.

Contamos também com a *nomeação* Zumbi (excerto 19) para se referir ao nome dado ao principal quilombo, constituído por aqueles que ‘desafiaram o sistema colonial’. Essa nomeação toma destaque, pois, assume o papel de se estabelecer a figura de oposição ao sistema, de modo a estabelecer um inimigo a ser combatido, representado no texto como ‘a figura de Zumbi’ como líder da luta contra as expedições militares coloniais e a utilização de seu sobrenome para intitular o que se coloca no texto como o ‘famoso’ quilombo dos Palmares.

(19) *No nordeste brasileiro ficaram famosos os quilombos de Palmares [...] e a figura de Zumbi, líder da luta contra as expedições militares coloniais.*

Nota-se ainda a exclusão por meio da *colocação em segundo plano* dos autores da relação de dominação estabelecida entre colonizadores e indígenas percebida no excerto (15) “usando-se inicialmente mão de obra indígena”. Esse movimento de não atribuir aos portugueses a responsabilidade pela exploração dos indígenas se dá pelo não estabelecimento do agente da ação. No trecho seguinte, também contamos com esta mesma categoria afirmada com o verbo ‘usar’ para se referir aos escravizados.

Os indígenas e escravizados são representados por *categorização*, no sentido de serem representados em termos de identidades e funções que partilham. Todavia, assim como pontua Quijano (2005), as diferentes histórias de cada povo não foram consideradas. Segundo o autor, com a colonização, os ibéricos (espanhóis e portugueses) encontraram um grande número de

povos distintos, “cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade” (QUIJANO, 2005, p. 127). Sendo assim, ainda conforme Quijano (2005), astecas, maias, aimarás, incas etc., trezentos anos depois da nomeação e colonização da América, a eles reduziram-se a uma única identidade: *índios*. Não diferente assim também aconteceu com os povos trazidos do continente africano de modo forçado – povos como os iorubás, zulus, congos –, que no lapso de três séculos, foram resumidos em uma identidade específica: *negros*.

Sendo assim, em oposição ao texto multimodal 1, neste texto temos a figura indígena presente. Entretanto, os indígenas sempre aparecem como subordinados à imposição dominante do colonizados, e em outro ponto, mesmo quando figuram como atores de uma ação, estão relacionados ao enfrentamento do sistema colonial, como inimigos de um *modus operandi* que é colocado como benéfico para o desenvolvimento do país com base no olhar do europeu ou, ainda, os indígenas são colocados como habitantes da ‘selva’ reforçando o estereótipo de serem os indígenas indivíduos selvagens.

Os bandeirantes são representados por meio da *funcionalização*, categoria que diz respeito a uma atividade ou alguma coisa que os atores sociais fazem, como, por exemplo, uma ocupação ou função. No texto multimodal 2, os bandeirantes aparecem como importantes personagens na função de agentes das missões e incursões no interior do território brasileiro atuando para além da área litorânea na busca por indígenas. No entanto, no trecho ‘as devastações humanas foram tão grandes que as missões foram obrigadas a mudar-se cada vez mais para o sul [...]’ observa-se uma das consequências da atuação dos bandeirantes, não sendo imputado a eles diretamente a responsabilidade pela devastação, cabendo ao leitor realizar essa inferência.

Na próxima seção, seguimos com a análise dos dados com o Texto Multimodal 3, intitulado ‘Um pouco de história’ apresentado no livro didático ‘Muito Prazer: fale o português do Brasil’.

4.2.3 Texto Multimodal 3 – *Um pouco de História* – Muito prazer: fale o português do Brasil

O terceiro texto imagético a ser analisado tem como título ‘Um pouco de História’ e está disposto ao início, como capa, da Unidade 11, na página 195, do livro Muito prazer: fale o português do Brasil. A unidade é iniciada com uma questão central que figura como o título:

‘Você é bom em História do Brasil?’. A unidade em questão é voltada para trabalhar temas culturais com as festas juninas, lendas e tipos de história – em que alguns clássicos da literatura brasileira são apresentados brevemente – abarcando também, no aspecto gramatical, verbos no pretérito os quais indicam ações ocorridas no passado.

Em se tratando da composição da página, por ser a capa da unidade, o texto não está disposto em seção específica, mas apresenta questionamentos iniciais para possibilitar ao aprendiz um contato inicial com o que se pretende trabalhar ao longo da unidade. No que se refere ao texto, nota-se que a narrativa histórica é apresentada de maneira resumida, passando pela ‘descoberta’, pela colonização, pela ‘independência’ e finalizando com a nomeação do primeiro presidente do Brasil como república.

As autoras esclarecem que, assim como na capa da unidade, todas as unidades apresentam três lições (A, B e C), de modo que cada lição é composta por as seguintes subseções: ‘Panorama’, ‘diálogo’, ‘construção do conteúdo’, ‘ampliação do vocabulário’, entre outras. O texto multimodal 3 está inserido na lição A da unidade 11, subseção panorama cujo objetivo é introduzir e contextualizar o assunto que será abordado (FERNANDES, FERREIRA e RAMOS, 2014).

A figura a seguir apresenta a composição da página a qual abarca o texto multimodal 3.

Figura 32 - *Um pouco de História* - Layout da página



Fonte: FERNANDES, FERREIRA e RAMOS, 2014, p. 195

4.2.3.1 Categorias Analíticas da Multimodalidade - Gramática do Design Visual

No que se refere aos participantes do ato semiótico, podemos perceber como *participantes* que estão sendo representados como objetos da comunicação temos os portugueses, o contexto em que se deu a chegada dos portugueses ao território brasileiro, o momento dito do ‘descobrimento’ e o contexto da colonização. Já como *participantes interativos*, temos os docentes e os aprendizes que estarão em contato com o livro didático, aqueles que constituem o objeto da comunicação e para os quais a comunicação se destina.


Figura 33 - Texto Multimodal 3 - Categorias da GDV

Participantes Representados: portugueses, chegada dos portugueses e o contexto do ‘descobrimento’ e da colonização

Você é bom em História do Brasil?

UNIDADE 11

LIÇÃO A PANORAMA
Um pouco de História



O Brasil é um país relativamente novo. Portugal descobriu o Brasil em 1500. A colonização só começou em 1530. Mas em 1808 a corte portuguesa fugiu dos exércitos de Napoleão e mudou-se para o Rio de Janeiro. Depois disso muita coisa aconteceu. A Independência ocorreu em 1822, mas o Brasil ainda permaneceu império. Ele só passou de império a República em 1889. O primeiro presidente do Brasil foi Deodoro da Fonseca.

O seu país tem uma longa história ou ainda é um país novo como o Brasil?
Conte um pouco da História do seu país.

Participantes Interativos: estudantes e docentes

Ideal

Real

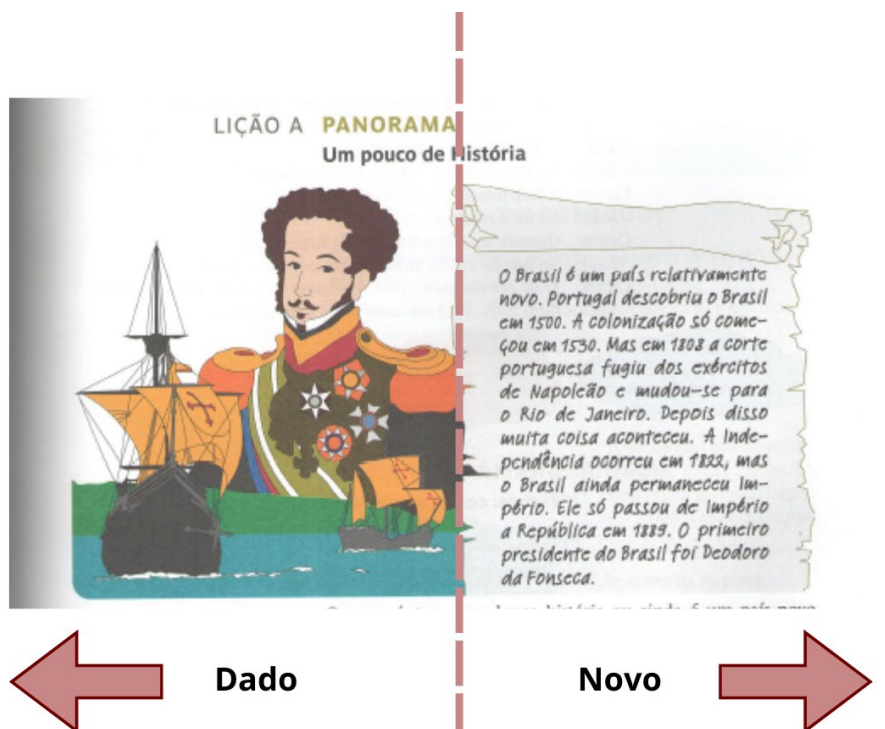
Fonte: FERNANDES, FERREIRA e RAMOS, 2014, p. 195

O *layout* da página atribui destaque a pergunta que intitula a unidade: ‘Você é bom em história do Brasil?’, a qual apresenta uma *saliência* maior em relação aos outros textos verbais empregados na página, pelo tamanho e fonte da letra e pela cor escolhida.

A colocação dos elementos na composição também atribui valor informacional para o leitor. Nesse sentido, o título da unidade também se destaca para o *viewer* ao ocupar a posição superior da imagem, o lugar do *Ideal*, indicando o aspecto generalizado da informação, ou seja, introduzindo o *viewer* de forma idealizada no que se pretende trabalhar no decorrer da unidade.

Já na parte inferior do *layout* da página, contamos com as informações mais específicas, o *Real*. É no lugar do *real* que se tem o texto de abertura da unidade, seguido da proposta de trazer os conhecimentos dos aprendizes acerca da história de seu próprio país.

Figura 34 - Texto Multimodal 3 - O dado e o novo



Fonte: FERNANDES, FERREIRA e RAMOS, 2014, p. 195

Quanto à categoria do *Dado* e o *Novo*, que está relacionado ao valor da informação atribuído ao modo como os elementos estão dispostos na página em uma perspectiva horizontal, podemos notar que a composição imagética que representa a chegada dos portugueses está posta do lado esquerdo, o *Dado*. À direita, no local do *Novo*, temos o texto verbal, nesse sentido a informação não conhecida pelo leitor, informação esta que deve receber um olhar de destaque, de atenção, do *viewer*.

Outro aspecto que contribui para o destaque da informação posta no lugar do *novo* é o *enquadramento* em que o texto verbal está posto. O texto está delimitado pelo enquadramento em forma de pergaminho, um suporte utilizado para escrita que remete ao contexto histórico abarcado tanto no texto verbal quanto na composição imagética ao lado. O formato da letra do texto verbal e a cor atribuída a representação do papel também contribuem para percepção histórica da temática abordada.

No que tange a composição imagética apresentada à esquerda, nota-se o destaque da representação da figura de Dom Pedro I mesmo que sendo colocado em segundo plano. Essa *projeção* garantida ao príncipe português estabelece uma relação de poder, de comando para com as tropas portuguesas representadas pelas caravelas. Já em primeiro plano, contribuindo para o estabelecimento do *processo narrativo de ação*, observamos as caravelas portuguesas em uma perspectiva de deslocamento, também atribuída a percepção de movimento da água pela disposição das cores e sombras, da direita, lugar do território português, em direção à esquerda, território brasileiro.

Para endossar nossa análise, na seção seguinte, daremos continuidade à análise do texto multimodal 3 focando em sua construção discursiva.

4.2.3.2 Categorias Analíticas da Análise de Discurso Crítica

O texto multimodal 3 apresenta-se em forma de resumo, reafirmado pelo advérbio constituinte do título do texto ‘um pouco de história’. Com o intuito de apresentar um apanhado da história do Brasil o texto faz uma trajetória, em orações curtas e objetivas, dos acontecimentos decorrentes da chegada dos portugueses com o ‘descobrimento’ do território e a colonização até o primeiro presidente brasileiro tendo como forma estruturante de governo a república.

Quanto às condições da prática discursiva, o texto não apresenta o(a) os(as) autores responsáveis pela produção textual, de modo que é possível inferir que o texto foi produzido exclusivamente para a abertura da unidade em que está disposto não havendo, então, a fonte das informações. Sendo assim, também é possível precisar que o texto foi elaborado pelas autoras do livro didático em questão. No que se refere ao consumo, as questões apresentadas logo abaixo da composição textual e imagética materializam a destinação do livro didático, os(as) aprendizes, assim como também os(as) docentes responsáveis pela condução da atividade proposta.

No que se refere aos efeitos não discursivos, os questionamentos apresentados na página, abertura da unidade, conduz o(a) aprendiz a pensar acerca de seus conhecimentos sobre história do Brasil, assim como também contribui para que aspectos históricos da nacionalidade dos(as) aprendizes sejam trazidos ao debate em sala de aula, perspectiva possível a partir da pergunta apresentada logo abaixo da composição textual e imagética, a saber: ‘o seu país tem uma longa história ou ainda é um país novo como o Brasil?’ e da sugestão para que a história

de seu país seja contada de maneira breve. Esses questionamentos incitados pelas prováveis produtoras do texto possibilitam ao(a) docente e aos(as) estudantes que estão em contato com o livro didático precisar como as diferentes visões de mundo acerca da história do país de cada aprendiz podem contribuir para a construção de um olhar crítico a ser debatido no ambiente de sala de aula.

O discurso do ‘descobrimento’ está articulado no texto com o estabelecimento do território brasileiro somente a partir do reconhecimento por parte dos europeus. Desta forma, no texto não estão representados, então, os povos indígenas já habitantes do que se nomeou posteriormente, também por parte dos portugueses, como território brasileiro. Em (20) temos o uso do advérbio ‘relativamente’ cujo significado do termo no texto exprime uma perspectiva de dúvida acerca do Brasil como sendo de fato um país, essa validação é confirmada logo nos trechos seguintes, excertos (21) e (22), com o ‘descobrimento’ e a ‘colonização’ como processos de ação legitimadores desse reconhecimento do território.

(20) *Brasil é um país relativamente novo.*

(21) *Portugal descobriu o Brasil em 1500.*

(22) *A colonização só começou em 1530.*

Nessa ótica, os europeus afirmam-se, então, como atores centrais para o estabelecimento do pensamento eurocêntrico, que nasce a partir do confronto, por parte da Europa, com seu ‘Outro’, reafirmando seu “ego descobridor, conquistador e colonizador” (DUSSEL, 1993, p. 8). Desta maneira, Portugal foi uma das primeiras regiões da Europa a ter a “experiência” originária de constituir o ‘Outro’ como dominado e sob o controle do conquistador, de modo que a Europa se constitui, então, como o ‘centro’ do mundo (ibidem). Essa visão de superioridade está representada no texto quando se presume que Brasil somente possa ser tomado como território a partir do reconhecimento, do ‘descobrimento’ e de sua nomeação por parte dos europeus.

Posteriormente, em trecho seguinte, temos o termo ‘fugiu’, em ‘Mas em 1808 a corte portuguesa fugiu dos exércitos de Napoleão e mudou-se para o Rio de Janeiro’, para atribuir aos exércitos de franceses chefiados por Napoleão Bonaparte uma perspectiva de ameaça, de modo a justificar a mudança da corte portuguesa para o Brasil.

(23) *A independência ocorreu em 1822, mas o Brasil ainda permaneceu Império.*

Novamente, à chegada dos portugueses é atribuída uma perspectiva evolutiva do Brasil, mesmo que ainda figurasse como território explorado pertencente à metrópole, como percebe-se em (23). Com a conjunção adversativa ‘mas’ presente na oração, nota-se, então, que as relações de poder estabelecidas a partir da colonização continuaram a perpetuar-se de modo velado, uma vez que a independência tenha ocorrido ainda sim o Brasil continuou, em certa instância, sob o domínio de Portugal.

A seção a seguir é voltada para trabalhar as implicações ideológicas do modo pelo qual os atores sociais estão representados no texto multimodal 3.

4.2.3.3 Categorias Analíticas da Representação de Atores Sociais

O texto multimodal 3 ‘Um pouco de História’ dedica-se em estabelecer uma trajetória para os acontecimentos transcorridos desde o reconhecimento do território brasileiro como um país novo até a nomeação do primeiro presidente do Brasil. A figura a seguir ilustra o texto verbal no qual focamos a análise dos modos como os atores sociais estão representados e as implicações ideológicas por traz da exclusão ou da inclusão de determinados atores.

Figura 35 - Texto Multimodal 3 - Texto verbal



Fonte: FERNANDES, FERREIRA e RAMOS, 2014, p. 195

A *impersonalização por espacialização* marca o início do texto. Segundo van Leeuwen (1997) esta categoria refere-se aos modos em que os atores sociais são representados por meio da referência ao local que estão diretamente associados, de modo que se nota, na segunda oração

do texto, a utilização desse recurso para não se referir aos portugueses como responsáveis pelo descobrimento, mas, sim, a nação que estão representando, atribuindo a Portugal uma posição de poder em relação ao território ‘descoberto’.

A *Nomeação* de Napoleão Bonaparte em ‘fugiu dos exércitos de Napoleão’ também se faz presente, neste trecho os exércitos são colocados como a ameaça para a permanência da corte em Portugal e como inimigos responsáveis pela mudança dos portugueses para o Brasil, território que ainda se encontrava sob o domínio jurisdicional e político do colonizador.

Torna-se essencial destacar também o uso do verbo ‘descobrir’ na segunda oração do texto. A utilização do termo denota algo que não se conhece, algo novo, e no texto implica no reconhecer a partir da superioridade existencial europeia. Essa perspectiva, implica no que van Leeuwen (1997) coloca como exclusão radical, ou como *exclusão* por supressão, de modo que não há nenhuma referência a determinados atores sociais – povos indígenas – no texto em análise quando comparado a outros textos elencados em nosso *corpus* de pesquisa.

Seguimos com a análise dos dados, em seção posterior nos dedicamos à análise multimodal e discursiva do texto multimodal 4, intitulado ‘Um pouco de nossa história’.

4.2.4 Texto Multimodal 4 – *Um pouco de nossa história* – Falar... Ler... Escrever... Português: curso para estrangeiros

O quarto texto multimodal a ser analisado é intitulado ‘Um pouco de nossa história’ e está apresentado na Unidade 10, nas páginas 131 e 132, do livro ‘Falar... Ler... Escrever... Português: curso para estrangeiros’. A unidade em questão não explicita a temática em que está baseada. Desta forma, os conteúdos trabalhados no decorrer desta unidade não estão interligados no sentido de trabalhar aspectos históricos, perspectiva percebida tanto nos textos que apresenta quanto nos conteúdos gramaticas que abordada.

Pelo decorrer de todas as unidades, o livro apresenta subseções dedicadas a apresentar textos narrativos. Esses textos são acompanhados do ícone de mídia auditiva seguida da numeração específica desta, uma vez que também acompanha o livro um CD-ROM.

No que se refere ao *layout* da página, o texto multimodal 4 está disposto em duas páginas (figuras 33 e 34). Na primeira página (figura 33), o texto imagético – obra de Pedro Américo de Figueiredo e Melo, nomeada no texto multimodal como ‘A independência do Brasil’, datada do ano de 1988 – é apresentado em um primeiro momento, na parte superior, já o texto verbal está alocado na parte inferior da composição da página.

O tema da composição refere-se aos acontecimentos decorrentes da chegada dos portugueses em território brasileiro. Para isso, o texto passa pelo momento do ‘descobrimento’, pela vinda da corte portuguesa e pelos primeiros passos antecedentes à declaração da independência e à passagem de colônia a império, de modo que na análise que se segue traçaremos uma perspectiva crítica para essa narrativa histórica acerca do Brasil.

Uma vez que o texto multimodal em foco se apresenta em duas páginas, no que tange às categorias da Gramática do Design Visual, analisaremos a composição em sua totalidade, abarcando as duas imagens (no início da primeira página e no final da segunda) e a composição verbal (no final da primeira página e no início da segunda).

Figura 36 - *Um pouco de nossa história* - Layout da página (1)



Quadro "A Independência do Brasil" de Pedro Américo.

Texto narrativo

Um pouco de nossa história

O Brasil não é um país muito antigo, mas muita coisa já aconteceu aqui desde que os portugueses chegaram em 1500. Durante 300 anos, depois de sua descoberta, o Brasil pouco se desenvolveu. Mas, em fins de 1807, D. João VI, o rei de Portugal, e sua família abandonaram Lisboa, fugindo dos exércitos de Napoleão e instalaram-se no Rio de Janeiro. Com a família real, veio a corte portuguesa. Com a chegada de 15.000 pessoas, a vida da pacata cidade do Rio, com seus 60.000 habitantes, metade deles escravos, mudou completamente. Da noite para o dia, o país começou a progredir.

Em 1821, D. João VI voltou para Portugal, mas deixou em seu lugar seu filho D. Pedro, o príncipe herdeiro, para defender os interesses de Portugal no Brasil. Foi um erro! Aqui, desde os nove anos de idade, D. Pedro sentia-se um brasileiro. Criado em liberdade, em contato direto com o povo, o príncipe constantemente desafiava a autoridade de seu pai.

No dia 7 de setembro de 1822, contrariando as intenções de Portugal, proclamou, ele mesmo, a nossa independência. Isso aconteceu em São Paulo. O príncipe aí estava para acalmar os patriotas, que exigiam a independência. Às margens do Riacho Ipiranga, alguém entregou-lhe uma carta de seu pai. Sabendo das agitações políticas pela independência e conhecendo bem seu filho e suas tendências, D. João VI, na carta, ordenou-lhe voltar para Portugal. Irritado, D. Pedro arrancou do chapéu as fitas com as cores de Portugal, e, erguendo a espada, gritou: "– Independência ou morte!" Ele tinha apenas 22 anos. Foi, então, aclamado 1º Imperador do Brasil.

Alguns anos depois, com a morte do pai, D. Pedro voltou a seu país de origem como D. Pedro IV, rei de Portugal.

Fonte: LIMA e IUNES, 2017, p. 131

Na página seguinte (figura 34), as autoras do livro didático seguem trabalhando com o texto apresentado, em que trazem questionamentos voltados para a interpretação e compreensão

textual, ainda na parte superior, e posteriormente, na parte inferior da composição da página, apresentam mais um texto imagético, inversamente ao *layout* da página anterior.

Figura 37 - *Um pouco de nossa história - Layout da página (2)*

Responda.

1. A colonização do Brasil foi rápida?
2. Pense um pouco e responda. Por que o Brasil progrediu com a vinda da corte portuguesa?
3. Tente imaginar os problemas que a chegada da Família Real e da corte portuguesa causou à cidade do Rio de Janeiro.
4. Por que D. Pedro não acompanhou o pai quando este voltou a Portugal em 1821?
5. Por que D. Pedro se sentia, também, brasileiro?
6. Qual era o ambiente político no Brasil por volta de 1821?
7. Por que nossa independência foi proclamada em São Paulo e não no Rio de Janeiro?
8. Descreva o quadro de Pedro Américo, que ilustra este texto.
9. A história de seu país é muito antiga?
10. Conte um episódio interessante da história de seu país.



Museu Imperial em Petrópolis, Rio de Janeiro.

Fonte: LIMA e IUNES, 2017, p. 132

4.2.4.1 Categorias Analíticas da Multimodalidade - Gramática do Design Visual

O texto multimodal 4 inicia sua trajetória histórica quando da chegada dos portugueses em território brasileiro, imputando a esse momento a perspectiva do ‘descobrimento’ baseada no olhar do colonizador. A figura a seguir ilustra, então, os *participantes* envolvidos no ato semiótico.

Figura 38 - Texto Multimodal 4 - Categorias da GDV (1)

Participantes Representados: portugueses, o contexto de chegada dos portugueses e o contexto do ‘descobrimento’, da colonização e o da independência do Brasil



Quadro "A Independência do Brasil" de Pedro Américo.



Ideal

Texto narrativo

Um pouco de nossa história



O Brasil não é um país muito antigo, mas muita coisa já aconteceu aqui desde que os portugueses chegaram em 1500. Durante 300 anos, depois de sua descoberta, o Brasil pouco se desenvolveu. Mas, em fins de 1807, D. João VI, o rei de Portugal, e sua família abandonaram Lisboa, fugindo dos exércitos de Napoleão e instalaram-se no Rio de Janeiro. Com a família real, veio a corte portuguesa. Com a chegada de 15.000 pessoas, a vida da pacata cidade do Rio, com seus 60.000 habitantes, metade deles escravos, mudou completamente. Da noite para o dia, o país começou a progredir.

Em 1821, D. João VI voltou para Portugal, mas deixou em seu lugar seu filho D. Pedro, o príncipe herdeiro, para defender os interesses de Portugal no Brasil. Foi um erro! Aqui, desde os nove anos de idade, D. Pedro sentia-se um brasileiro. Criado em liberdade, em contato direto com o povo, o príncipe constantemente desafiava a autoridade de seu pai.

No dia 7 de setembro de 1822, contrariando as intenções de Portugal, proclamou, ele mesmo, a nossa independência. Isso aconteceu em São Paulo. O príncipe aí estava para acalmar os patriotas, que exigiam a independência. Às margens do Riacho Ipiranga, alguém entregou-lhe uma carta de seu pai. Sabendo das agitações políticas pela independência e conhecendo bem seu filho e suas tendências, D. João VI, na carta, ordenou-lhe voltar para Portugal. Irritado, D. Pedro arrancou do chapéu as fitas com as cores de Portugal, e, erguendo a espada, gritou: “– Independência ou morte!” Ele tinha apenas 22 anos. Foi, então, aclamado 1º Imperador do Brasil.

Alguns anos depois, com a morte do pai, D. Pedro voltou a seu país de origem como D. Pedro IV, rei de Portugal.



Real

Fonte: LIMA e IUNES, 2017, p. 131

Percebemos, então, como *participantes representados*, os portugueses e o contexto de sua chegada em território brasileiro, assim como o contexto de ‘descobrimento’, o contexto da colonização iniciada a partir daí e o contexto em que se deu a independência. O que se destaca na composição multimodal é a atuação dos portugueses em três panoramas principais: por serem responsáveis pelo estabelecimento do Brasil como território, por iniciarem o processo de colonização e por serem as figuras centrais para a independência.

No que se refere ao valor da informação, ou seja, aos valores específicos atribuídos ao modo como os elementos estão dispostos no *layout* da página, nota-se que o texto imagético

está alocado na parte superior da página, lugar em que a informação apresentada assume um papel idealizado, generalizado, disposto no lugar do *Ideal*. Por outro lado, no lugar do *Real*, temos o texto verbal, em que as informações mais detalhadas estão presentes. É possível perceber, assim, que as autoras pretendem dar um destaque maior à imagem que representa historicamente o momento em que o Brasil foi declarado independente e, logo em seguida, trazem a trajetória percorrida, com informações mais específicas que confluíram para que esse momento fosse estabelecido.

Ainda no que tange à posição dos elementos, e na relação com a categoria do *Ideal* e do *Real*, em referência ao texto multimodal 4, a composição imagética constitui-se como elemento de proeminência no todo multimodal, tanto pela *Saliência* que apresenta – representada pelo tamanho da imagem que atrai a atenção do leitor – quanto pela relação dos elementos na disposição da página.

A presença de dispositivos que delimitam as molduras da página também atribui uma ênfase maior ao texto imagético. Desta forma, além de ser atribuído ao valor informacional da colocação dos elementos, em que a imagem está posta na parte superior da página, esse realce está presente pelo *Enquadramento(framing)* do *layout* da página, uma vez que a imagem ultrapassa os limites estabelecidos no texto verbal, as linhas divisórias imaginárias que delimitam o todo significativo da composição semiótica.

A obra nomeada ‘A independência do Brasil’ (figura 35) está posta no início da página, de modo a assumir uma posição de evidência para o *viewer* – torna-se fundamental pontuar que o título verídico da obra de Pedro Américo de Figueiredo e Melo é ‘Independência ou morte’, sendo conhecida também por ‘O grito do Ipiranga’.

Figura 39 - Destaque da obra 'Independência ou Morte'



Quadro "A Independência do Brasil" de Pedro Américo.

Fonte: Pedro Américo de Figueiredo e Melo

O quadro de Pedro Américo de Figueiredo e Melo é uma das obras responsáveis por fixar no imaginário coletivo uma imagem do gesto, do herói, do local e da necessidade de uma ação decisiva e militarizada que fosse o ponto fulcral para a independência, definindo “uma cena primária e única do fato histórico que funda a nação” (SCHIAVINATTO, 2002, p. 82). O quadro ‘Independência ou morte’ juntamente com o retrato de Dom Pedro foram, desde a década de 70, reproduzidos assiduamente em revistas e jornais, assim como em livros didáticos, cartazes e calendários como a representação fidedigna do sete de setembro do 1822, data que marca a independência do Brasil (ibidem).

Dada a relação texto-imagem da composição multimodal, nota-se no texto verbal a narrativa do que está a ser representado no texto imagético, mais precisamente no terceiro parágrafo. Neste trecho, as autoras reforçam a perspectiva heroica atribuída a Dom Pedro, representante central da independência e o primeiro imperador do Brasil, na passagem do período colonial para monarquia.

Os participantes da construção imagética estão conectados por um vetor, sendo representados como ‘fazendo algo para o outro’, contexto nomeado por Kress e van Leeuwen (2006) como *Processo narrativo*. De acordo com os autores, esses processos possibilitam que os desdobramentos de uma determinação, um evento ou um processo de mudança possam ser percebidos pelo leitor. Sendo assim, observa-se no texto imagético que um *processo narrativo*

de ação está estruturado a partir do ator principal, representado pela figura de Dom Pedro, participante do qual o vetor origina-se.

Dom Pedro aparece na obra em destaque, ao *centro* da composição imagética de modo que o olhar do *viewer* é diretamente direcionado para ele. Essa perspectiva de realce pode ser atribuída também pelo lugar em que Dom Pedro está posto na composição e pelo olhar dos outros participantes – tanto dos que estão ao centro, dispostos em uma espécie de semicírculo ao redor do vetor principal, quanto dos participantes representados às margens do texto imagético – em direção ao ato que está sendo narrado.

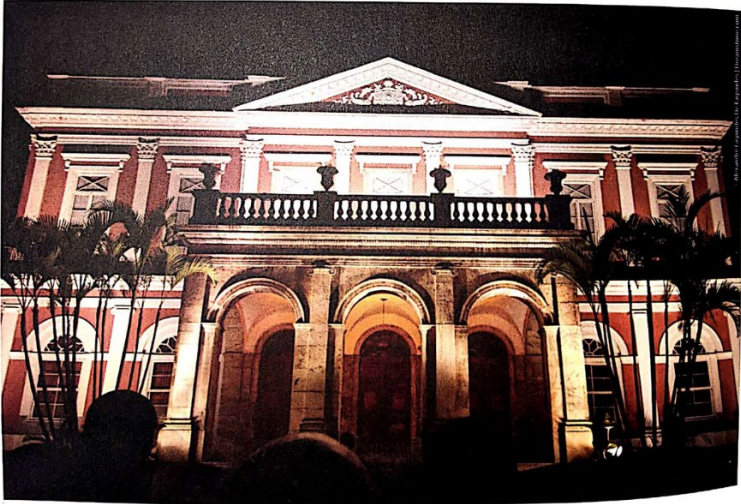
A figura que se segue ilustra a segunda página em que a composição multimodal está posta. Partimos então para a análise do *layout*.

Figura 40 - Texto Multimodal 4 – Categorias da GDV (2)

Responda.

1. A colonização do Brasil foi rápida?
2. Pense um pouco e responda. Por que o Brasil progrediu com a vinda da corte portuguesa?
3. Tente imaginar os problemas que a chegada da Família Real e da corte portuguesa causou à cidade do Rio de Janeiro.
4. Por que D. Pedro não acompanhou o pai quando este voltou a Portugal em 1821?
5. Por que D. Pedro se sentia, também, brasileiro?
6. Qual era o ambiente político no Brasil por volta de 1821?
7. Por que nossa independência foi proclamada em São Paulo e não no Rio de Janeiro?
8. Descreva o quadro de Pedro Américo, que ilustra este texto.
9. A história de seu país é muito antiga?
10. Conte um episódio interessante da história de seu país.

Ideal



Real

Participantes Interativos: estudantes e docentes

Fonte: LIMA e IUNES, 2017, p. 132

Por se tratar da continuidade do texto multimodal 4, os *participantes representados* estão dispostos na figura 35 em que apresentamos a análise da composição multimodal da primeira página a qual abarca o texto. Nesta segunda página, temos a materialização dos *participantes interativos*, aqueles que constituem o objeto da comunicação, ou seja, os(as) aprendizes e os(as) professores(as) que estarão em contato com o livro didático.

Quanto à categoria do Ideal e Real, os exercícios relacionados à interpretação e compreensão textual estão apresentados nesta segunda página e encontram-se no lugar do *Ideal*, a informação idealizada, de forma que as perguntas se voltam para reafirmar aspectos da colonização, da vinda da corte portuguesa e da atuação de Dom Pedro trabalhados no texto verbal. Por outro lado, no lugar do *Real* está posto o texto imagético que fecha essa seção do livro didático em que o texto ‘Um pouco de nossa história’ é abordado.

Junto ao texto verbal da segunda página, contamos com uma fotografia do Museu Imperial. A fotografia possivelmente foi feita no período noturno de modo que a iluminação atribuída ao museu estabelece um olhar de destaque para sua grandiosidade. O *enquadramento* da fotografia em um ângulo vertical, de baixo para cima, também possibilita que uma perspectiva de poder seja construída pelo *viewer*.

Para dar sequência a nossa análise, focamos então na análise discursiva do texto multimodal 4 com base nos pressupostos da ADC.

4.2.4.2 Categorias Analíticas da Análise de Discurso Crítica

O texto multimodal ‘Um pouco de nossa história’ não apresenta os(as) produtores(as) responsáveis por sua elaboração, desta maneira, precisa-se, então, que as autoras do livro didático são também as produtoras textuais. Essa autoria implícita das autoras no próprio texto implica na dúvida dos(as) aprendizes e dos(as) docentes se o texto foi realmente produzido com foco no livro didático ou se foi um recorte de outros documentos, entretanto, ao se deduzir que o texto foi elaborado unicamente para essa atividade implica na veracidade dos fatos ali dispostos.

O consumo e a distribuição do texto também podem variar entre diferentes tipos de discurso de acordo como aspectos sociais (FAIRCLOUGH, 2016). Os diferentes contextos sociais em que os textos são consumidos podem implicar na forma como estes são interpretados, de modo que quando nos referimos ao livro didático o entendemos como um recurso didático produzido por estudiosos sendo, então, referência de representação fidedigna e confiável dos

conteúdos que abarca. Sendo assim, o(a) docente será responsável por atribuir e possibilitar a construção de uma perspectiva crítica ao que será trabalhado na prática de ensino.

Figura 41 - Texto Multimodal 4 - Texto verbal

Texto narrativo

Um pouco de nossa história



O Brasil não é um país muito antigo, mas muita coisa já aconteceu aqui desde que os portugueses chegaram em 1500. Durante 300 anos, depois de sua descoberta, o Brasil pouco se desenvolveu. Mas, em fins de 1807, D. João VI, o rei de Portugal, e sua família abandonaram Lisboa, fugindo dos exércitos de Napoleão e instalaram-se no Rio de Janeiro. Com a família real, veio a corte portuguesa. Com a chegada de 15.000 pessoas, a vida da pacata cidade do Rio, com seus 60.000 habitantes, metade deles escravos, mudou completamente. Da noite para o dia, o país começou a progredir.

Em 1821, D. João VI voltou para Portugal, mas deixou em seu lugar seu filho D. Pedro, o príncipe herdeiro, para defender os interesses de Portugal no Brasil. Foi um erro! Aqui, desde os nove anos de idade, D. Pedro sentia-se um brasileiro. Criado em liberdade, em contato direto com o povo, o príncipe constantemente desafiava a autoridade de seu pai.

No dia 7 de setembro de 1822, contrariando as intenções de Portugal, proclamou, ele mesmo, a nossa independência. Isso aconteceu em São Paulo. O príncipe aí estava para acalmar os patriotas, que exigiam a independência. Às margens do Riacho Ipiranga, alguém entregou-lhe uma carta de seu pai. Sabendo das agitações políticas pela independência e conhecendo bem seu filho e suas tendências, D. João VI, na carta, ordenou-lhe voltar para Portugal. Irritado, D. Pedro arrancou do chapéu as fitas com as cores de Portugal, e, erguendo a espada, gritou: “– Independência ou morte!” Ele tinha apenas 22 anos. Foi, então, aclamado 1º Imperador do Brasil.

Alguns anos depois, com a morte do pai, D. Pedro voltou a seu país de origem como D. Pedro IV, rei de Portugal.

Responda.

1. A colonização do Brasil foi rápida?
2. Pense um pouco e responda. Por que o Brasil progrediu com a vinda da corte portuguesa?
3. Tente imaginar os problemas que a chegada da Família Real e da corte portuguesa causou à cidade do Rio de Janeiro.
4. Por que D. Pedro não acompanhou o pai quando este voltou a Portugal em 1821?
5. Por que D. Pedro se sentia, também, brasileiro?
6. Qual era o ambiente político no Brasil por volta de 1821?
7. Por que nossa independência foi proclamada em São Paulo e não no Rio de Janeiro?
8. Descreva o quadro de Pedro Américo, que ilustra este texto.
9. A história de seu país é muito antiga?
10. Conte um episódio interessante da história de seu país.

Fonte: LIMA e IUNES, 2017, p. 131-132

O texto inicia-se com a perspectiva eurocêntrica de reconhecimento do território; desta forma, a chegada dos portugueses marca o estabelecimento do país, o conhecer o outro pelos olhos do colonizador, dito superior. Esse aspecto marca o texto multimodal 4 desde os primeiros trechos (24 e 25), em que o Brasil aparece como um país novo, uma vez que o momento específico em que portugueses chegaram para que fosse tomado como território apenas aconteceu em 1500, historicamente apontado como o ano do descobrimento.

(24) *O Brasil não é um país muito antigo, mas muita coisa aconteceu aqui desde que os portugueses chegaram em 1500.*

(25) *Durante 300 anos, depois de sua descoberta, o Brasil pouco se desenvolveu.*

Ao colocar o Brasil como ‘descoberto’ (excerto 25) entende-se que somente com o momento histórico representado pelo adentrar dos portugueses reconheceu-se o território, antes produzido como inexistente. Nesse ínterim, é a partir da chegada dos europeus, ao que eles denominaram como sendo ‘as Américas’, que a perspectiva de inexistência se instituiu ao Novo Mundo em oposição ao Velho Mundo, caracterizado como o campo da realidade relevante (SANTOS, 2009).

No segundo trecho, temos então a reafirmação do discurso do descobrimento, de forma que o termo ‘descoberta’ que no texto verbal faz menção ao território ainda desconhecido, escondido, robustece essa perspectiva. Percebe-se, então, que o Brasil aparece como inabitado de maneira que a chegada dos portugueses no país seria a principal razão para o que é caracterizado como o começo do desenvolvimento do país em um viés evolutivo. Depreende-se, ainda, que as relações de poder estabelecidas com a chegada dos portugueses não se fazem presente, de modo que o que se constrói a partir deste momento é uma relação de dominação representada como sendo legítima.

Podemos notar, ainda, a dissimulação das relações de poder estabelecidas no trecho ‘desde que os portugueses chegaram’, uma vez que essas relações estão ofuscadas. Deste modo, as relações de dominação estabelecidas pelos portugueses com o uso da violência e da imposição de seus costumes e tradições, inicialmente sobrepostas aos povos indígenas e, posteriormente, aos negros escravizados não estão tensionadas no texto verbal.

(26) *Com a chegada de 15.000 pessoas, a vida da pacata cidade do Rio, com seus 60.000 habitantes, metade deles escravos, mudou completamente.*

No que concerne à articulação dos textos, percebemos também a presença do discurso da escravidão, abordado no trecho ‘metade deles escravos’ (26), entretanto não se tem nenhuma descrição de como os escravos chegaram ao território brasileiro, das condições em que foram trazidos, por quem foram trazidos e o porquê da exploração de mão de obra escravizada. Percebe-se o apagamento do processo de escravidão propiciado justamente pelos portugueses, de maneira que essa visão de senso-comum vai atuar como fator essencial para naturalizar ou automatizar as relações de poder (MAGALHÃES, 2001).

(27) *Da noite para o dia, o país começou a progredir.*

No excerto (27), em ‘da noite para o dia’, percebe-se a presença da *metáfora* relacionada à vinda da corte portuguesa. Fairclough (2016) nos diz que as metáforas não são adornos estilísticos, mas, sim, que essas composições “estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 250). Essa metáfora nos dá a ideia de que o possível desenvolvimento causado pela chegada dos portugueses ocorreu de forma rápida justamente por terem sido eles os responsáveis por esse progresso.

A constatação de que a independência não foi uma boa consequência dos anos em que D. Pedro ficou no Brasil é atestada pelo trecho ‘Foi um erro!’, que aparece como afirmação de que a atuação do príncipe acabou não culminando na continuidade da exploração, por parte dos portugueses – representantes da metrópole –, do território brasileiro como colônia. Da mesma forma, como reforçado no trecho ‘o príncipe constantemente desafiava a autoridade de seu pai’, que reafirma a figura do príncipe como um dos responsáveis, posteriormente, pela desvinculação política entre o colonizador e o colonizado.

(28) *No dia 7 de setembro de 1822, contrariando as intenções de Portugal, proclamou, ele mesmo, a nossa independência.*

Podemos perceber que o uso do pronome pessoal ‘ele’ juntamente com o adjetivo ‘mesmo’ indica uma ênfase na figura de D. Pedro como agente principal da independência do Brasil. Nota-se a figura do príncipe posta em destaque, com a atuação como agente responsável pelo processo que culminou na desvinculação do Brasil de Portugal. Essa visão construída com base no colonialismo, que toma a figura dos portugueses como agentes fundamentais nas estruturas de poder coloniais e tem como base a racionalidade europeia vão ser responsáveis por reproduzir e reafirmar, no imaginário coletivo, as relações de poder e dominação da hegemonia europeia.

Ao final da composição verbal, percebe-se a articulação do discurso da independência (excertos 28 e 29), momento representado pelo ato de Dom Pedro, em que o príncipe é representado como o personagem principal.

(29) [...] *D. Pedro arrancou do chapéu as fitas com as cores de Portugal, e, erguendo, gritou: “- Independência ou morte!”*

O trecho marca a relação texto-imagem, uma vez que a imagem que acompanha o texto verbal representa o dia exato da independência. O uso das aspas no trecho também atribui um olhar enfático ao que foi dito pelo príncipe no ‘dia da proclamação da independência’, ou ao que historicamente se colocou como sendo as palavras responsáveis por delimitar a desvinculação do Brasil como colônia de Portugal e a contradição da instauração da monarquia dado o contexto de permanência da relação de dominação, com Dom Pedro sendo seu primeiro imperador.

Ainda com foco na perspectiva discursiva, seguimos com a análise do texto multimodal 4 e as categorias da Representação de Atores Sociais.

4.2.4.3 Categorias Analíticas da Representação de Atores Sociais

O tema central do texto gira em torno dos acontecimentos decorrentes da chegada dos portugueses. A *nomeação* reiterada dos atores sociais – D. João e D. Pedro – incluídos nessa trajetória marca o destaque dos personagens centrais da narrativa.

De acordo com van Leeuwen (1997), a representação dos atores sociais em termos de sua identidade realiza-se tipicamente em três frentes – formal, semi-informal e informal. A ênfase do texto ‘Um pouco de nossa história’ se dá em uma perspectiva formal, as nomeações dos personagens estão postas juntamente com seus títulos honoríficos, ou seja, acampanados do termo ‘Dom’ como forma de reafirmar suas posições.

Nesse sentido, Dom João VI aparece nomeado formalmente no decorrer do texto nos seguintes trechos:

(30) *D. João VI, o rei de Portugal, e sua família abandonaram Lisboa, fugindo dos exércitos de Napoleão [...]*

(31) *Em 1821, D. João VI voltou para Portugal, mas deixou em seu lugar seu filho D. Pedro, o príncipe herdeiro, para defender seus interesses.*

(32) *Conhecendo bem seu filho e suas tendências, D. João VI, na carta, ordenou-lhe voltar para Portugal.*

No primeiro caso, a nomeação de Dom João VI é marcada pelo aposto explicativo que estabelece uma ênfase a seu título de nobreza e sua relação com a corte portuguesa. Neste mesmo trecho, a *nomeação* de Napoleão marca a *personalização* da ameaça francesa reiterada pelo verbo ‘fugir’, razão pela qual a corte portuguesa precisou vir para o Brasil de forma

abrupta, percebida pelo verbo ‘abandonar’. Em (31), observa-se a passagem de poder de D. João VI para seu filho D. Pedro em função da manutenção dessa relação de dominação entre colônia e colonizador, perspectiva apagada pelo trecho ‘para defender seus interesses’.

A figura de Dom Pedro também aparece nomeada quatro vezes no decorrer da composição verbal. Notamos a figura do príncipe posta em destaque, em especial, com ênfase no confronto com seu pai, rei de Portugal. Dom Pedro aparece, então, como protagonista, como o agente central para que o processo que culminou na proclamação da independência do Brasil fosse de fato concretizado. Nesse sentido, percebemos, então, a categoria de *ativação*.

Dessa forma, a proeminência da nomeação de Dom João VI e Dom Pedro dará destaque a atuação desses atores sociais na construção discursiva do texto. Recurso esse que está presente em todo decorrer deste quarto texto multimodal analisado, sendo um meio para enaltecer a figura portuguesa.

(33) *Com a chegada de 15.000 pessoas, a vida da pacata cidade do Rio, com seus 60.000 habitantes, metade deles escravos, mudou completamente.*

Torna-se importante pontuar ainda a percepção, no trecho (33) ‘metade deles escravos’, a exclusão por meio da *colocação em segundo plano* dos escravos (VAN LEEUWEN, 1997), de maneira que há o apagamento do processo violento de escravidão propiciado justamente pelos portugueses e a naturalização pela relação de dominação estabelecida desde a sua chegada em terras brasileiras.

Em seguida, partimos para a análise do texto multimodal 5 com base nas categorias analíticas da GDV, e posteriormente, nos voltamos para os aspectos discursivos da composição multimodal, em que focamos nas categorias da ADC e da Representação de Atores Sociais.

4.2.5 Texto Multimodal 5 – *Bandeiras e bandeirantes* – Falar... Ler... Escrever... Português: curso para estrangeiros

O quinto texto multimodal a ser analisado é nomeado ‘Bandeiras e bandeirantes’ e está disposto no final da Unidade 11, nas páginas 139 e 140, do livro ‘Falar... Ler... Escrever... Português: curso para estrangeiros’. Assim como o texto multimodal 4, o texto multimodal 5 encontra-se no mesmo livro didático analisado anteriormente, de modo que a unidade em que está posto também não se debruça em uma temática específica.

O tema da composição refere-se ao período histórico em que o Brasil era colônia de Portugal. Os bandeirantes são os personagens em destaque no texto verbal, assim como no texto imagético, que estrutura a composição multimodal. São abordados também o percurso pelo qual os bandeirantes passaram e os acontecimentos decorrentes das expedições realizadas em direção ao interior do território brasileiro.

O texto está apresentado em duas páginas, de modo que a composição multimodal está posta da seguinte maneira: no final da página 139, conta-se com o texto verbal e, na página seguinte, as autoras trazem algumas questões relacionadas ao texto, ao final, nota-se o texto imagético.

Figura 42 - *Bandeiras e bandeirantes* - Layout da página (1)

Texto Narrativo

Bandeiras e bandeirantes

Por Emma Eberlein O. F. Lima



Nos primeiros tempos, no século XVII, a vida da colônia desenvolvia-se ao longo do litoral. Pouco se sabia sobre o interior do Brasil. Lá dentro, na mata, havia riquezas sim, riquezas para descobrir e índios para caçar e levar para as fazendas como mão de obra escrava. Mas a mata era fechada, fechada. Era preciso conquistá-la. Organizaram-se, então, expedições particulares que, saindo principalmente de São Paulo, sumiam por anos na mata escura. Eram as “bandeiras”, assim chamadas por causa da bandeira que levavam e que as identificava ... Os “bandeirantes”, membros da expedição, geralmente paulistas, eram homens determinados, corajosos, ousados. Deixavam suas propriedades e a família para tentar a sorte e enriquecer. As mulheres ficavam para trás, cuidando da terra e da prole, sozinhas por anos, fortes elas também.

As bandeiras avançavam pela selva adentro, embrenhavam-se nas florestas, subindo morros, atravessando campos, a pé ou navegando rios. Muitos bandeirantes morriam por causa de febres, acidentes, picadas de cobra ... Muitos voltavam sem nada, alguns nunca mais voltavam. Às vezes, para garantir a sobrevivência do grupo, interrompiam a marcha e descansavam durante meses às margens de algum rio, onde plantavam e depois colhiam para o sustento do grupo. Derrubando árvores e escavando seus troncos, construíam canoas para novos deslocamentos. Quando, finalmente, as canoas partiam rio abaixo, levavam menos homens: alguns ficavam para trás, com sua índia e a nova família.

A aventura, longa e difícil, valeu a pena? Ouro e pedras preciosas? Esmeraldas, diamantes? Com certeza, valeu. Com seu esforço incrível, os bandeirantes empurraram os limites do Brasil, aumentando seu território. Dos 8.500.000 km² do atual território brasileiro, pelo menos 5.000.000 km² foram resultado da ousadia dos bandeirantes. Pelo caminho, fundaram vilas, descobriram minas e mais minas de ouro, de prata, platina, esmeraldas, águas-marinhas, diamantes ...

Poucos episódios da história dos povos são tão espantosos quanto a aventura dos bandeirantes. Exploradores que, por sua própria conta e risco, expandiram e ocuparam o território brasileiro. Uma grande aventura! Loucura? Hoje, relatos oficiais e lendas se confundem. Não podia ser diferente ...

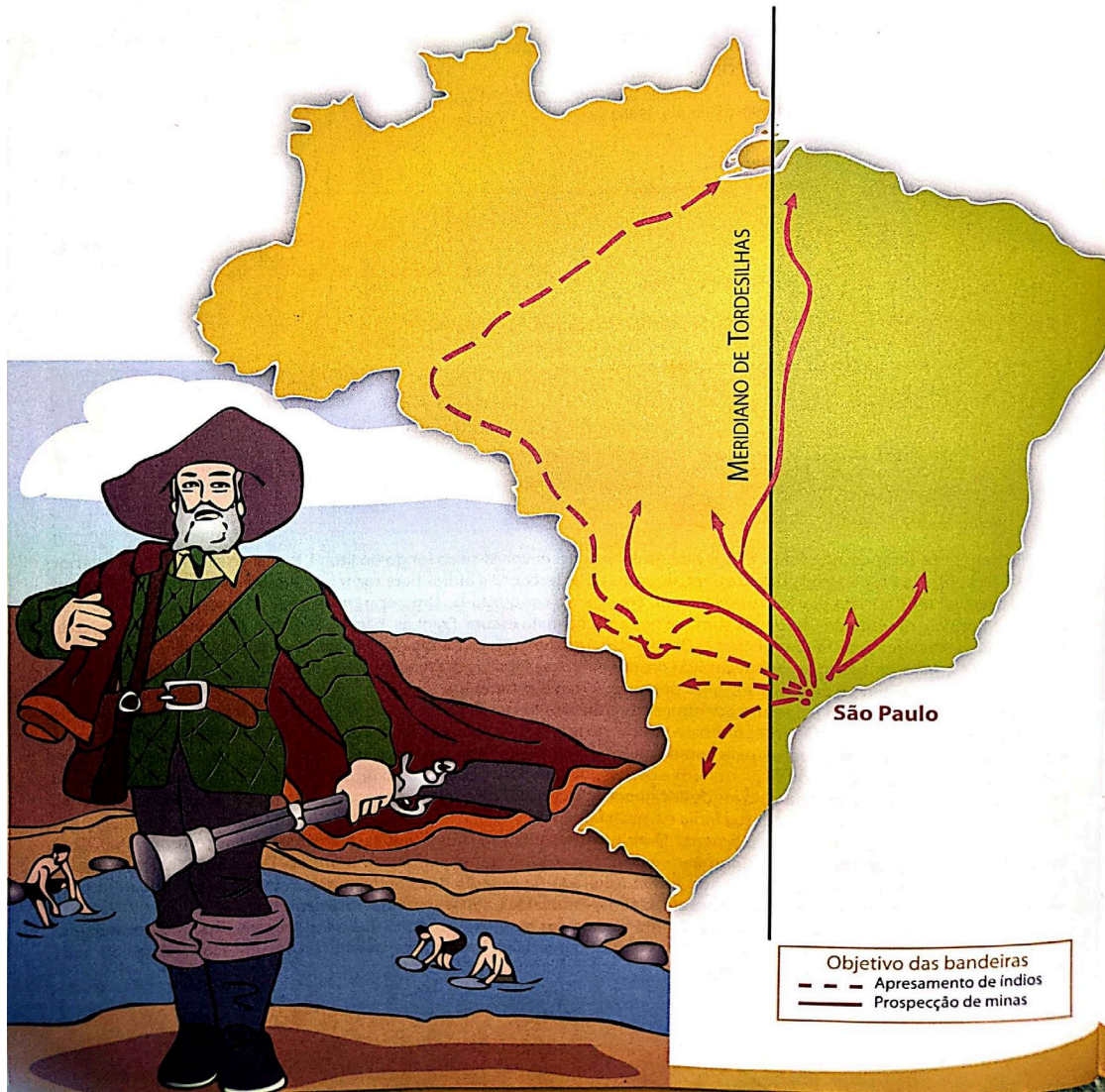
Fonte: LIMA e IUNES, 2017, p. 139

O texto imagético que compõe a relação texto-imagem da composição multimodal que analisaremos apresenta-se em uma segunda página, observada na figura a seguir.

Figura 43 - *Bandeiras e bandeirantes* - Layout da página (2)

A. Responda.

1. Por que os membros da expedição são chamados de "bandeirantes"?
2. Compare o litoral e o interior do Brasil na época dos bandeirantes.
3. Por que se diz que as mulheres dos bandeirantes eram tão fortes quanto seus maridos?
4. O estado de São Paulo é conhecido como "a terra dos bandeirantes". Você sabe por quê?



Fonte: LIMA e IUNES, 2017, p. 140

4.2.5.1 Categorias Analíticas da Multimodalidade - Gramática do Design Visual

O texto multimodal 5 apresenta-se em duas páginas do livro didático de forma que analisaremos na composição semiótica, com base na teoria da multimodalidade, a relação texto-

imagem como um todo integrado em uma única página, assim como realizou-se a análise do texto multimodal 1 ‘Vera Cruz, Santa Cruz, Brasil’.

Figura 44 - Texto Multimodal 5 - Categorias da GDV

Texto Narrativo
Bandeiras e bandeirantes
 Por Emma Eberlein O. F. Lima

Participantes Representados: portugueses, bandeirantes, indígenas e o contexto de realização das 'bandeiras' como expedição dos portugueses

Nos primeiros tempos, no século XVII, o interior do Brasil. Lá dentro, na mata, havia riquezas sim, riquezas para descobrir e índios para caçar e levar para as fazendas como mão de obra escrava. Mas a mata era fechada, fechada. Era preciso conquistá-la. Organizaram-se, então, expedições particulares que, saindo principalmente de São Paulo, sumiam por anos na mata escura. Eram as “bandeiras”, assim chamadas por causa da bandeira que levavam e que as identificava ... Os “bandeirantes”, membros da expedição, geralmente paulistas, eram homens determinados, corajosos, ousados. Deixavam suas propriedades e a família para tentar a sorte e enriquecer. As mulheres ficavam para trás, cuidando da terra e da prole, sozinhas por anos, fortes elas também.

As bandeiras avançavam pela selva adentro, embrenhavam-se nas florestas, subindo morros, atravessando campos, a pé ou navegando rios. Muitos bandeirantes morriam por causa de febres, acidentes, picadas de cobra ... Muitos voltavam sem nada, alguns nunca mais voltavam. Às vezes, para garantir a sobrevivência do grupo, interrompiam a marcha e descansavam durante meses às margens de algum rio, onde plantavam e depois colhiam para o sustento do grupo. Derrubando árvores e escavando seus troncos, construíam canoas para novos deslocamentos. Quando, finalmente, as canoas partiam rio abaixo, levavam menos homens: alguns ficavam para trás, com sua índia e a nova família.

A aventura, longa e difícil, valeu a pena? Ouro e pedras preciosas? Esmeraldas, diamantes? Com certeza, valeu. Com seu esforço incrível, os bandeirantes empurraram os limites do Brasil, aumentando seu território. Dos 8.500.000 km² do atual território brasileiro, pelo menos 5.000.000 km² foram resultado da ousadia dos bandeirantes. Pelo caminho, fundaram vilas, descobriram minas e mais minas de ouro, de prata, platina, esmeraldas, águas-marinhas, diamantes ...

Poucos episódios da história dos povos são tão espantosos quanto a aventura dos bandeirantes. Exploradores que, por sua própria conta e risco, expandiram e ocuparam o território brasileiro. Uma grande aventura! Loucura? Hoje, relatos oficiais e lendas se confundem. Não podia ser diferente ...

A. Resposta.

1. Por que os membros da expedição são chamados de “bandeirantes”?
2. Compare o litoral e o interior do Brasil na época dos bandeirantes.
3. Por que se diz que as mulheres dos bandeirantes eram tão fortes quanto seus maridos?
4. O estado de São Paulo é conhecido como “a terra dos bandeirantes”. Você sabe por quê?

Participantes Interativos: estudantes e docentes

Ideal (indicated by an upward arrow)

Real (indicated by a downward arrow)

Fonte: LIMA e IUNES, 2017, p. 139-140

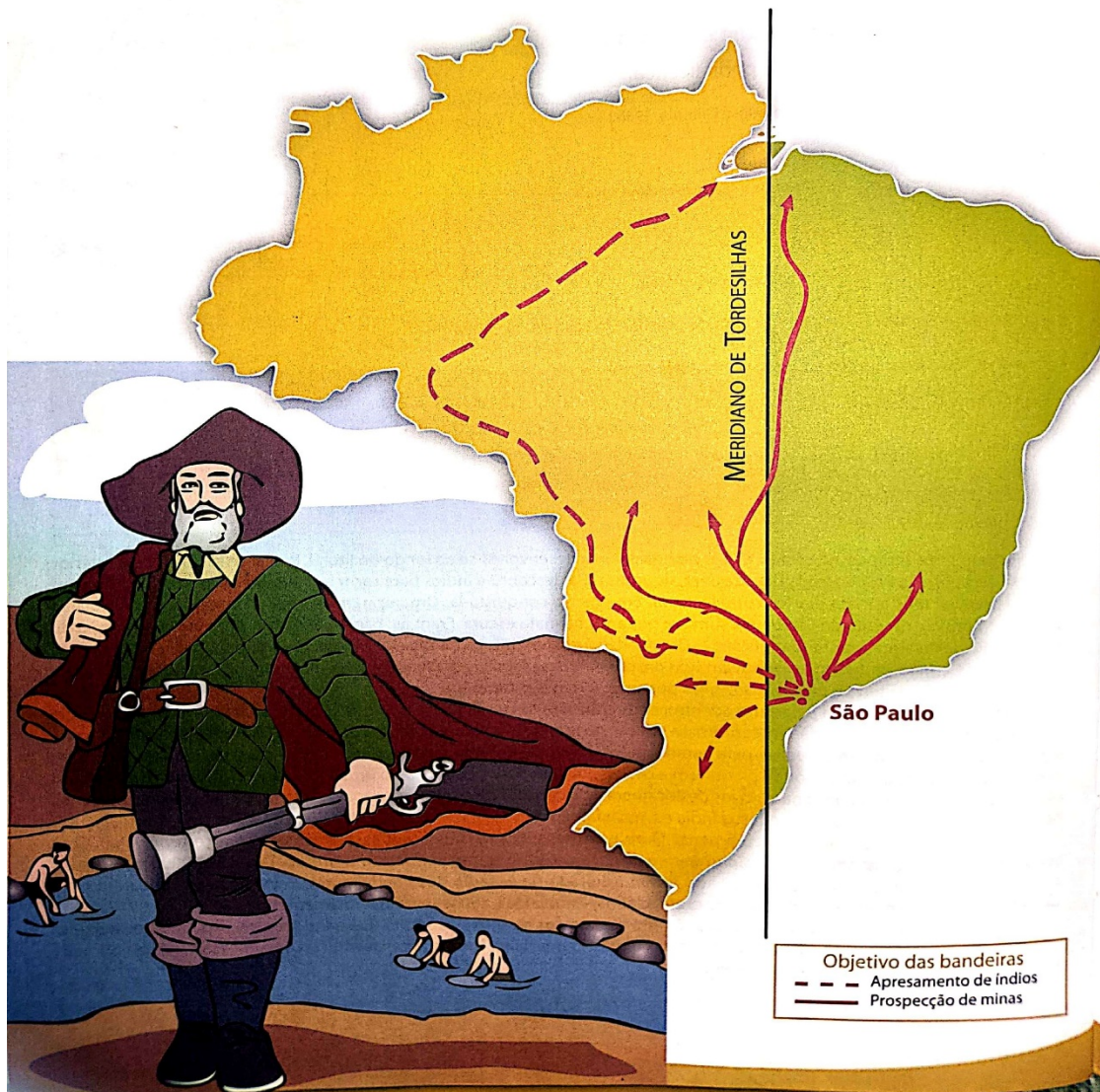
Os bandeirantes são as figuras principais do texto multimodal 5, de maneira que são apresentados logo no início da composição verbal e aparecem um destaque também na composição imagética. Sendo assim, os *participantes representados*, os participantes do ato de

comunicação sobre os quais se está falando e produzindo imagens, são os bandeirantes (portugueses designados para comandar as expedições), os indígenas, bem como o contexto de realização dessas expedições denominadas ‘bandeiras’. Os *participantes interativos*, por outro lado, são reafirmados pelas questões apresentadas anteriormente à imagem, ou seja, os(as) aprendizes do português brasileiro e os(as) docentes responsáveis por conduzir e ministrar as atividades.

No que concerne à composição espacial do significado, nota-se que o modo como os elementos estão dispostos na composição multimodal afere valor às informações apresentadas. Nesse sentido, no texto ‘Bandeiras e bandeirantes’ a composição verbal está posta na parte superior, apresentada inicialmente, desempenhando o papel principal da composição, assumindo, desta maneira o lugar da informação generalizada, o *Ideal*. Na parte inferior da segunda página temos o texto imagético, assumindo o lugar do *Real*, da informação específica. Desta maneira, percebe-se a relação direta entre texto verbal e texto imagético, uma vez que a composição verbal se propõe a apresentar a figura dos bandeirantes como exploradores e atores heroicos nas expedições nomeadas ‘bandeiras’. Nesse mesmo caminho, a imagem aparece aqui como a ilustração probatória da superioridade dos bandeirantes em expandir o território brasileiro.

O *enquadramento* da imagem apresentada também realça a perspectiva de construção da figura dos bandeirantes com base em sua atuação exploratória, de modo que o texto imagético ultrapassa a limitação imaginária atribuída à página em que se apresenta. Nessa perspectiva, a *saliência* atribuída à imagem – por seu tamanho e pela tonalidade das cores – em relação à composição multimodal também é um dos recursos utilizados pela autora do texto para atrair a atenção do *viewer/leitor*.

Figura 45 - Texto Multimodal 5 - Destaque do texto imagético



Fonte: LIMA e IUNES, 2017, p. 140

O texto imagético dispõe de dois participantes representados em posição de destaque, o bandeirante, colocado à esquerda da composição, e o mapa do Brasil, apresentado à direita da composição, de modo que quando os autores da composição imagética fazem uso do eixo horizontal os elementos colocados integram a categoria do Dado e o Novo.

A figura 42 ilustra a disposição dos elementos em uma perspectiva horizontal. À esquerda temos a figura do bandeirante em proeminência e dos indígenas ao fundo, apresentados como *Dado* – neste caso, o elemento é algo já conhecido pelo leitor –, de modo que podemos perceber a relação estabelecida com o texto verbal. À direita, nota-se o *Novo* – neste caso, o elemento é algo não conhecido pelo leitor, algo a que se deve atribuir atenção especial –, nessa posição nota-se o mapa do Brasil em realce.

O mapa do Brasil está posto em evidência na composição imagética dada a *saliência* que lhe é atribuída. Os aspectos que confluem para essa tomada de atenção do *viewer* são marcados pela colocação em primeiro plano, pelo sombreado ao seu redor e pelo alto contraste tonal das cores – amarelo e verde marcados pelas setas, em vermelho, dos rumos tomados pelos bandeirantes em suas expedições – em comparação ao fundo branco e aos tons terrosos e azuis da representação do bandeirante, entretanto também se nota uma perspectiva de destaque ao personagem disposto em segundo plano.

A *saliência* também é conferida ao bandeirante representado na composição imagética, contribuindo para o estabelecimento de um *processo narrativo simbólico*. O processo simbólico diz respeito ao que o participante significa ou é, de forma que seu significado simbólico é estabelecido pelo destaque. No caso do texto multimodal ‘Bandeiras e bandeirantes’, a ênfase ao bandeirante é atribuída ao seu tamanho em relação aos indígenas representados ao fundo e a sua posição ereta em relação à posição curvada e de submissão dos indígenas, o que reforça sua posição de poder e de heroísmo produzindo uma atmosfera hierárquica de importância entre bandeirantes e indígenas, aspectos apresentados também no texto verbal.

Na seção seguinte, prosseguimos com a análise do texto multimodal 5, de modo que nos voltamos para os aspectos discursivos da composição multimodal.

4.2.5.2 Categorias Analíticas da Análise de Discurso Crítica

Figura 46 - Texto Multimodal 5 - Texto verbal

Texto Narrativo

Bandeiras e bandeirantes

Por Emma Eberlein O. F. Lima



Nos primeiros tempos, no século XVII, a vida da colônia desenvolvia-se ao longo do litoral. Pouco se sabia sobre o interior do Brasil. Lá dentro, na mata, havia riquezas sim, riquezas para descobrir e índios para caçar e levar para as fazendas como mão de obra escrava. Mas a mata era fechada, fechada. Era preciso conquistá-la. Organizaram-se, então, expedições particulares que, saindo principalmente de São Paulo, sumiam por anos na mata escura. Eram as “bandeiras”, assim chamadas por causa da bandeira que levavam e que as identificava ... Os “bandeirantes”, membros da expedição, geralmente paulistas, eram homens determinados, corajosos, ousados. Deixavam suas propriedades e a família para tentar a sorte e enriquecer. As mulheres ficavam para trás, cuidando da terra e da prole, sozinhas por anos, fortes elas também.

As bandeiras avançavam pela selva adentro, embrenhavam-se nas florestas, subindo morros, atravessando campos, a pé ou navegando rios. Muitos bandeirantes morriam por causa de febres, acidentes, picadas de cobra ... Muitos voltavam sem nada, alguns nunca mais voltavam. Às vezes, para garantir a sobrevivência do grupo, interrompiam a marcha e descansavam durante meses às margens de algum rio, onde plantavam e depois colhiam para o sustento do grupo. Derrubando árvores e escavando seus troncos, construía canoas para novos deslocamentos. Quando, finalmente, as canoas partiam rio abaixo, levavam menos homens: alguns ficavam para trás, com sua índia e a nova família.

A aventura, longa e difícil, valeu a pena? Ouro e pedras preciosas? Esmeraldas, diamantes? Com certeza, valeu. Com seu esforço incrível, os bandeirantes empurraram os limites do Brasil, aumentando seu território. Dos 8.500.000 km² do atual território brasileiro, pelo menos 5.000.000 km² foram resultado da ousadia dos bandeirantes. Pelo caminho, fundaram vilas, descobriram minas e mais minas de ouro, de prata, platina, esmeraldas, águas-marinhas, diamantes ...

Poucos episódios da história dos povos são tão espantosos quanto a aventura dos bandeirantes. Exploradores que, por sua própria conta e risco, expandiram e ocuparam o território brasileiro. Uma grande aventura! Loucura? Hoje, relatos oficiais e lendas se confundem. Não podia ser diferente ...

A. Responda.

1. Por que os membros da expedição são chamados de “bandeirantes”?
2. Compare o litoral e o interior do Brasil na época dos bandeirantes.
3. Por que se diz que as mulheres dos bandeirantes eram tão fortes quanto seus maridos?
4. O estado de São Paulo é conhecido como “a terra dos bandeirantes”. Você sabe por quê?

Fonte: LIMA e IUNES, 2017, p. 139-140

A produção do texto multimodal é de Emma Eberlein O. F. de Oliveira, uma das autoras do livro didático, sendo essa a única composição verbal que explicita essa informação. Ao início do LD ‘Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros, contamos com a seção intitulada ‘sobre as autoras’ em que se apresenta a formação acadêmica e a experiência da autora do texto com o ensino de português para estrangeiros, de modo que essa identificação de autoria da produção textual implica na reafirmação de legitimidade da construção histórica abordada no decorrer do texto verbal e da visão colonial nas mais diversas esferas de produção de conhecimento, assim como no âmbito de produção acadêmica. Assim, em referência à produção e ao consumo, o texto é produzido individualmente e seu consumo se dá tanto de maneira individual quanto de maneira coletiva.

No que tange aos efeitos não discursivos da amostra, a atividade apresentada posteriormente pela autora, composta por quatro questões, conduz o(a) os(as) aprendizes ao exercício de compreensão textual. Entretanto, as perguntas não estabelecem um olhar crítico

acerca do que está sendo abordado, aqui podemos citar, por exemplo, a construção da relação de dominação entre bandeirantes e indígenas, em que estes aparecem nomeados no texto sendo reduzidos à mão de obra escrava.

Como já explicitado na análise multimodal, o texto verbal traz como personagem principal os bandeirantes. Nesse sentido, constrói-se uma atmosfera negativa em relação ao interior do Brasil e a necessidade de se conhecer o desconhecido, o território descrito ao longo da jornada dos bandeirantes como conquistado, de forma a construir a dualidade conquistador, explorador x território a ser conquistado e explorado.

Ao introduzir o texto (excertos 34 e 35), Emma Eberlein estabelece a perspectiva de o interior do Brasil ser desconhecido, apontando para os primeiros indícios da destinação das expedições nomeadas ‘bandeiras’, ou seja, ‘riquezas para descobrir’ e ‘índios para caçar’.

Os trechos iniciais aparecem em um sentido exploratório de modo a estabelecer as riquezas do território brasileiro, com a duplicidade do termo ‘riquezas’ e o advérbio ‘sim’ para afirmar a descoberta, por parte dos bandeirantes, de metais valiosos e pedras preciosas no interior. Entretanto, a autora não esclarece no texto qual a destinação dada à época para esses recursos minerais.

Em (35) observa-se outra destinação das expedições, o ‘apresamento’ de indígenas, assim como é posto na composição imagética, observada na forma retangular ao lado direito na parte inferior, que acompanha o texto verbal, em que temos os dois objetivos das bandeiras. As escolhas e as decisões dos produtores acerca das palavras utilizadas na construção textual não são de natureza puramente individual, uma vez que os significados das palavras e a lexicalização de significados implicam em processos sociais e culturais mais amplos (FAIRCLOUGH, 2016), desta forma, a utilização da palavra ‘caçar’ no texto alude a seu significado-potencial convencionalmente associado aos animais que conota um viés selvagem sobre os indígenas.

(34) *Pouco se sabia sobre o interior do Brasil. Lá dentro, na mata, havia riquezas sim, riquezas para descobrir [...]*

(35) *[...] na mata, havia riquezas sim, riquezas para descobrir e índios para caçar e levar para as fazendas como mão de obra escrava.*

Em (35) percebe-se também a primeira recorrência aos povos indígenas. Os indígenas inicialmente foram concebidos como parte integrante da paisagem das terras “descobertas” pelos conquistadores, que apesar de habitadas por populações indígenas desde tempos

inmemoriais, foram consideradas como terras de ninguém (SANTOS, 2018). Nesse sentido, a autora constrói aqui a descoberta de terras e do reconhecimento dos indígenas a partir do colonizador, em uma perspectiva civilizatória dos bandeirantes sobre os povos indígenas.

Ainda no trecho ‘índios para caçar e levar para as fazendas como mão de obra escrava’ é possível precisar a naturalização do processo de violência a que os povos indígenas foram submetidos em prol dos donos de fazendas, não estabelecidos no texto como os portugueses e seus descendentes. Segundo Quijano (2009, p. 77) “o controle do trabalho é a base sobre a qual se articulam as relações de poder” desta forma, percebemos que o indígena é colocado como indivíduo passivo na relação de dominação estabelecida pelo texto.

Nota-se a articulação do discurso do heroísmo dos bandeirantes. A articulação desse discurso implica na legitimidade da relação de poder estabelecida sobre o território e os povos indígenas que aqui habitavam. Essa construção discursiva é apresentada em todo decorrer do texto multimodal 5, como se observa nos trechos a seguir.

(36) *Os “bandeirantes”, membros da expedição, geralmente paulistas, eram homens determinados, corajosos, ousados.*

(37) *Muitos bandeirantes morriam por causa de febres, acidentes, picadas de cobra...Muitos voltavam sem nada, alguns nunca mais voltavam.*

(38) *As bandeiras avançavam pela selva adentro, embrenhavam-se nas florestas, subindo morros, atravessando campos, a pé ou navegando rios.*

(39) *Mas a mata era fechada, fechada. Era preciso conquistá-la.*

A ‘mata’ é mais um dos desafios atribuídos ao rol de desafios e percalços que os bandeirantes enfrentaram, de modo a inflar sua atuação fundamental para o território brasileiro. No que se refere ao *significado da palavra*, o termo ‘mata’ aparece no texto sempre se caracterizando com base em uma semântica negativa, aspecto reafirmado em (38) e (39) temos as palavras ‘selva’ e ‘fechada’ que nos faz pensar que a mata é um ambiente que precisa ser desbravado, aberto, sendo os bandeirantes os responsáveis pelo ato de desvendar os mistérios, abrir os novos caminhos.

(40) *Quando, finalmente, as canoas partiam rio abaixo, levavam menos homens: alguns ficavam para trás, com sua índia e a nova família.*

Observa-se em (40) novamente o apagamento da cultura e identidade indígena, de maneira que a estrutura de dominação e poder por parte dos bandeirantes não é apresentada, sendo assim, entende-se a mulher indígena como propriedade dos bandeirantes, aspecto enfatizado pelo pronome possessivo ‘sua’ para denotar essa relação de domínio e objetificação construída sobre as mulheres indígenas.

Na seção seguinte, seguimos com a análise, com base nas categorias propostas por van Leeuwen (1997) no que se refere aos sentidos ideológicos dos modos como os atores sociais estão representados no texto multimodal 5.

4.2.5.3 Categorias Analíticas da Representação de Atores Sociais

Enfatiza-se no texto multimodal ‘Bandeiras e bandeirantes’ a representação dos bandeirantes e de sua trajetória exploratória no território brasileiro por meio das expedições denominadas ‘bandeiras’.

Quanto à *distribuição dos papéis*, isto é, aos papéis desempenhados pelos atores sociais no âmbito da construção discursiva, no texto multimodal 5, os bandeirantes são representados como figuras ativas no processo de expansão do território brasileiro, de modo que aparecem como atores centrais, por meio da *ativação*, aspectos percebidos nos excertos a seguir, que dizem sobre a atuação dos bandeirantes por meio da utilização de verbos que imprimem um sentido acional:

(41) *Deixavam suas propriedades e a família para tentar a sorte e enriquecer [...]*

(42) *Pelo caminho, fundaram vilas, descobriram minas e mais minas de ouro, de prata [...]*

(43) *Exploradores que, por sua própria conta e risco, expandiram e ocuparam o território brasileiro.*

Os bandeirantes também são representados por meio da *Funcionalização*, uma vez que são referidos em termos da atividade que desempenham ou de algo que fazem, nesse sentido, os bandeirantes são nomeados por meio do substantivo que denota o instrumento diretamente associado à atividade que desenvolvem, ou seja, as ‘bandeiras’. Atividade destacada pelo texto em sua completude, em proeminência ao que se refere à expansão territorial.

(44) *Organizaram-se, então, expedições particulares que, saindo principalmente de São Paulo, sumiam por anos na mata escura.*

Em (44) nota-se a *Indeterminação* dos personagens encarregados pela organização das ‘bandeiras’. Essa categoria atribui ao ator social um aspecto de anonimato, de maneira que a autora trata a identidade dos estruturadores das ‘bandeiras’ como algo irrelevante para o leitor. Nessa perspectiva, entretanto, essa não apresentação contribui para que os responsáveis pela relação de dominação entre bandeirantes e indígenas como indivíduos a serem ‘caçados’ não seja estabelecida.

É possível perceber que a perspectiva eurocêntrica se faz presente no texto ‘Bandeiras e bandeirantes’. A autora apresenta os seguintes trechos ‘Lá dentro, na mata, havia riquezas sim, riquezas para descobrir e índios para caçar’ e ‘alguns homens ficavam para trás, com sua índia e a nova família’ em que os indígenas são *identificados* em termos de sua etnicidade. Essa construção disposta no texto multimodal 5 remete ao olhar do colonizador dito superior, de modo que os indígenas são colocados como inferiores, e sendo inferiores, entre outras violências, são alvos da exploração e da objetificação.

4.3 REFLEXÕES NECESSÁRIAS PROPICIADAS PELAS ANÁLISES

Com a análise dos textos multimodais dispostos nos livros didáticos de ensino de PBLA, constatamos que a narrativa histórica sobre o Brasil, no período em que figurava como colônia portuguesa, centra seu olhar na construção e no estabelecimento do território somente a partir do olhar do colonizador, dos europeus, autointitulados como o centro do mundo, o que implica a reverberação da colonialidade como forma de pensamento e produção de conhecimento.

Nesse contexto, destaca-se a figura do colonizador, esta é apresentada como a principal responsável pelo progresso e pela evolução do país. A construção discursiva que se instaura parte de uma visão centrada na atuação hegemônica dos países europeus, em destaque, da Península Ibérica – Portugal e Espanha. Nos textos multimodais aqui analisados, a chegada dos portugueses ao território brasileiro é estruturada tomando como base um viés positivista, não sendo apresentadas as disputas territoriais e a exploração decorrentes do colonialismo, como forma de dominação política e econômica, instalado a partir da dualidade colônia/colonizador. Essa exploração, por meio das análises realizadas, é posta como uma decorrência natural de um processo de ‘descobrimento’ e necessária para a colonização.

Com base na leitura dos textos multimodais percebemos, ainda, o apagamento de temas que são muito significativos e subjugados na constituição do nosso país, entre eles o processo de escravidão – tanto dos indígenas, quanto dos africanos trazidos para serem escravizados em território brasileiro – e a questão indígena. Essa reprodução sistemática de uma parte da história do Brasil que está silenciada na grande maioria dos livros didáticos, de ensino de história e nos de outras áreas do conhecimento, reapresenta-se também nos livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua adicional.

Sendo assim, observamos a reprodução de uma história pensada e estruturada a partir do olhar do colonizador, de modo que a história única que é reafirmada nos textos multimodais aqui apresentados vem no sentido de enaltecer a figura dos portugueses e apagar as relações de poder e dominação por traz do processo de escravidão e do contato inicial com os povos indígenas.

Essa naturalização do processo de exploração por parte dos colonizadores, reforça a perspectiva ideológica da estruturação de um pensamento eurocentrado, de modo que as distinções universais criadas a partir do colonialismo não são postas em xeque. As disputas decorrentes da chegada dos europeus ao continente americano também não são trazidas para o debate. Sendo assim, os textos multimodais analisados, de maneira geral, também compartilham modos de representação da construção narrativa histórica que parte da perspectiva de o Brasil ter sido, de fato, descoberto pelos portugueses, implicando a reprodução de discursos que têm como cerne as relações de poder e dominação fundamentadas na hegemonia europeia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido no início desta dissertação, a busca pelo português como língua adicional vem adquirindo cada vez mais destaque no cenário nacional e internacional, de modo que o desenvolvimento desta pesquisa se volta para robustecer e contribuir com as pesquisas já realizadas no campo de ensino do PBLA. Nesse sentido, voltamos nosso olhar para um dos principais recursos didáticos imbricados à esfera de aprendizagem de línguas, o livro didático, com o desígnio de desvelar aspectos que reafirmem uma perspectiva colonial construída nas relações de poder e dominação estabelecidas a partir do colonialismo como forma de controle e exploração. Sendo assim, nosso foco de interesse e objetivo central da pesquisa aqui apresentada foi

Investigar como a representação histórica do Brasil presente em textos multimodais de livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua adicional pode estar construída em uma perspectiva colonial

Desta maneira, começamos nosso diálogo com a contextualização de nosso campo e objeto de análise imbricados ao ensino de PBLA, logo em seguida, apresentamos os primeiros conceitos que remontam a colonialidade e como a tentativa de quebra dessa perspectiva colonial vem se estabelecendo por meio dos estudos decoloniais. Em capítulo seguinte, nos dedicamos em apresentar: i. a Semiótica Social como ciência responsável pelo estudo dos sistemas dos signos em consonância com os contextos cultural e social e a Multimodalidade como desdobramento dessa área de estudos; ii. a ADC como teoria-metodologia que se dedica à relação entre linguagem e sociedade e às relações de poder estruturadas a partir dessa interligação dialética; iii. a Representação de Atores Sociais e o modo como a inclusão ou exclusão de determinados atores implica nos sentidos ideológicos estabelecidos nos discursos. Posteriormente, apresentamos nosso aporte metodológico com a especificação das categorias analíticas e, por fim, dedicamo-nos à análise do *corpus* selecionado.

Isto posto, foi, então, o percurso organizacional desta pesquisa que nos possibilitou responder as perguntas as quais conduziram nossa investigação. Sendo assim, para concluirmos nossa conversa, recorreremos aos questionamentos incitados ao iniciar esta pesquisa, que retomam os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Multimodalidade (KRESS e

VAN LEEUWEN, 2006), da Análise de Discurso Crítica – ADC (FAIRCLOUGH, 2016; RESENDE e RAMALHO, 2019) e a Representação de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1997), a saber:

1) Como a composição imagética dos textos multimodais que tratam da representação histórica do Brasil pode contribuir para a reafirmação de uma perspectiva colonial?

A multimodalidade diz da potencialidade de construção de significados atribuída aos modos como os diferentes recursos semióticos se combinam para estabelecer esses significados, de maneira que, no que se refere à composição imagética, as estruturas visuais não serão representações aleatórias da realidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), mas dizem sobre os interesses das instituições sociais em que são produzidas. Dentro desse viés, os textos imagéticos analisados dispostos nos livros didáticos de PBLA refletem, então, a visão de mundo e a percepção da sociedade a partir da instância em que foram produzidos e pela construção ideológica em que seus(suas) autores estão inseridos.

Nesse sentido, no que tange às composições multimodais que tratam da narrativa histórica do Brasil, com a análise empreendida, constatamos que os textos imagéticos analisados tendem a dar maior proeminência aos participantes representados (pessoas, objetos ou coisas – incluindo coisas abstratas) que, seja de maneira direta, seja de maneira indireta, estão interligados, em alguma instância, à figura portuguesa e à relevância atribuída quando da chegada e da permanência em território brasileiro.

A ênfase atribuída a esses participantes é percebida por dispositivos como a saliência, o contraste tonal de cores, a colocação em primeiro plano e o tamanho atribuído a esses participantes. Em alguns casos, as imagens que estão postas são reproduções de pinturas que remontam ao período inicial da colonização e à representação do momento de declaração da independência. Em ambos os casos, a disposição dessas composições imagéticas também vem no sentido de reafirmar as benesses da atuação portuguesa, em diferentes frentes, como no âmbito religioso, com a pintura de Victor Meirelles intitulada ‘A primeira missa no Brasil’, obra em que a relação entre colonizador e colonizados é retratada de maneira pacífica, ou com a obra de Pedro Américo intitulada ‘Independência ou Morte’ que retrata o que historicamente se construiu como a representação do momento de declaração da independência, também conferida aos portugueses.

2) *Ao tomar como base a Análise de Discurso Crítica, como as relações de poder e dominação estão sustentadas nos textos multimodais analisados? Essas relações estão estabelecidas a partir de um momento específico?*

O discurso é ferramenta importante na produção, manutenção e reprodução de modos de representação pensados a partir das diferentes relações de dominação. É também por meio do discurso que podemos tencionar essas relações e desvelá-las, propiciando uma mudança social. Nesse ínterim, por meio da ação criativa dos sujeitos interpelados pelos discursos pode-se pensar em uma reestruturação das práticas e estruturas posicionadoras (FAIRCLOUGH, 2016). Destarte, podemos perceber a relevância do discurso no estabelecimento, sustentação e manutenção de relações de poder e dominação.

À vista disso, as análises dos textos verbais evidenciam uma construção discursiva que se instaura em uma visão centrada na atuação hegemônica dos países europeus e, no que se refere à construção narrativa da história brasileira, essas relações de poder e dominação são estabelecidas nos textos a partir do momento do ‘descobrimento’. Nesse sentido, os textos multimodais aqui analisados abordam a chegada dos portugueses ao território brasileiro tomando como base um viés positivista, não sendo apresentadas as disputas territoriais e a exploração decorrentes do colonialismo instalado a partir do contato com o outro e do estabelecimento da dualidade colônia/colonizador.

Por meio das análises discursivas realizadas percebeu-se que a exploração, tanto do território – com a usurpação e comercialização de recursos naturais – quanto dos povos indígenas que aqui já habitavam – por meio da exploração de mão de obra dos indígenas tornando-os escravos, é posta como uma decorrência natural de processo de ‘descobrimento’ do território brasileiro pelos portugueses. Essa visão ideológica do processo de descobrimento do território brasileiro por parte dos portugueses e do processo de escravidão, em ambos os casos, acabam por reforçar estereótipos que colocam os indígenas e os negros escravizados em posição de inferioridade em detrimento da superioridade dos europeus, de maneira que os conflitos e o contexto de violência a que os colonizados foram submetidos não são citados.

3) *Como a articulação, multimodal e discursiva, constitutiva do corpus selecionado, contribui para a construção da representação histórica do Brasil em uma perspectiva eurocentrada?*

Um olhar voltado para a construção multimodal também vai dizer da combinação de diferentes modos semióticos nas mais diversas formas de comunicação (BEZEMER e JEWITT, 2018). Desta maneira, a articulação multimodal e discursiva se faz presente em todos os textos selecionados para análise. Assim sendo, as análises multimodal e discursiva revelaram que a relação texto-imagem, isto é, a articulação entre texto imagético e texto verbal, está construída no sentido de estabelecer uma narrativa histórica sobre o Brasil que reafirme a posição eurocêntrica em que os europeus, a partir do contato com o Outro (DUSSEL, 1993), colocam-se com o centro do mundo, tomado como superior. Desta maneira, tanto os textos imagéticos, quanto os textos verbais analisados, cada um em sua potencialidade de construção de significado, reafirmam essa perspectiva.

Em alguns casos, essa articulação entre texto imagético e texto verbal não se dá de maneira direta, no sentido de que o texto verbal não é uma forma de descrever o que está posto no texto imagético e vice-versa. Entretanto, mesmo nos casos em que essa relação não acontece de maneira direta, o texto verbal ou o texto imagético estão postos de maneira a dar proeminência aos portugueses e sua atuação no território de forma a endossar a perspectiva evolutiva atribuída à presença dos portugueses.

4) Como os atores sociais estão representados nos textos multimodais presentes em livros didáticos de ensino de português de modo a contribuir ideologicamente para a dualidade colonizador/colonizado?

Com a análise, percebeu-se que os atores sociais representados ou relacionados aos portugueses, de maneira geral, estão sempre incluídos nos textos verbais. Nota-se que quando essa ligação é direta, isto é, quando os atores reafirmam a nacionalidade portuguesa, a inclusão se dá, principalmente por *nomeação* – em que os atores sociais são nominalmente referidos, por exemplo, os membros da coroa portuguesa – e por *ativação* – em que os atores sociais que se referem à figura do colonizador são colocados como agentes/atores ativos tanto no ‘descobrimento’ das terras brasileiras, quanto nos desdobramentos advindos de sua chegada, ou seja, o processo de colonização. Por outro lado, durante as narrativas históricas sobre o Brasil, outros atores sociais são excluídos, os indígenas e os escravizados, em alguns textos essa exclusão ocorre de maneira radical (VAN LEEUWEN, 1997), o que robustece a construção de um território alheio que foi ‘descoberto’ e a naturalização da exploração pelo colonizador.

Com base nas análises dos textos multimodais que tratam da narrativa histórica do Brasil, nota-se, então, que o fim do colonialismo, não propiciou a desvinculação da reprodução de um pensamento coletivo que tem como essência e é calcado na visão eurocêntrica dada as produções, valores e epistemologias pensadas a partir do continente europeu. Do mesmo modo, é possível depreender que essa percepção se reproduz também nos textos multimodais inseridos nos livros didáticos de ensino de português brasileiro como língua adicional. Desta maneira, essas representações corroboram para a reprodução das relações de poder e dominação estruturadas a partir do colonialismo tomado como modo de exploração dos territórios colonizados.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou lançar um olhar crítico sobre a representação histórica brasileira em livros didáticos de PBLA e na forma como essa construção narrativa se volta para reafirmação de estereótipos ensejados na reprodução de maneira sistemática da visão hegemônica europeia sobre os territórios colonizados, perspectiva esta que enfatiza a suposta superioridade dos europeus em se colocarem como agentes ativos detentores dos territórios colocados como inferiores e passivos de serem colonizados.

Destarte, por meio das análises realizadas, no tange aos modos como a narrativa histórica do Brasil está construída nos livros didáticos, torna-se necessário ponderar de maneira crítica acerca de quais textos multimodais estão sendo trabalhados e serão contemplados durante o ensino. Desta forma, então, procuramos estabelecer um viés decolonial no sentido de desvelar as relações de poder calcadas na perspectiva colonial de forma a possibilitar a reflexão sobre essas narrativas.

Sendo assim, ao considerar o cenário do português brasileiro como língua adicional e a utilização do livro didático como recurso didático de aprendizagem, pensar em novas perspectivas alicerçadas em um olhar crítico e decolonial para os diferentes textos apresentados nesses materiais também se faz fundamental de modo que possamos, então, pensar no rompimento de práticas discursivas e sociais calcadas na reprodução, de maneira sistemática, da visão colonialista e do pensamento eurocêntrico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. *In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.*** Brasília, DF: EdUnB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, n. 11, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYYPbwwXH55jhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 de jun. de 2022. p. 89-117.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. *In: BATISTA JÚNIOR, J. R. B.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas.*** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- BEZEMER, J.; JEWITT, C. **Multimodality: a guide for linguists.** Manuscript to appear in L. Litosseliti (ed), *Research Methods in Linguistics (2nd edition)*. London: Continuum, 2018. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10075966/3/Bezemer%20Preprint%20ResMethLing%202018.pdf>. Acesso em: 5 de maio de 2022.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. **Visual Communication**. v. 8. n. 3, 2009. p. 247-262.
- BRAGATO, F. F.; COLARES, V. Índícios de descolonialidade na Análise Crítica do Discurso na ADPF 186/DF. **Revista Direito GV**. v. 13, n. 3, 2017. p. 949-980.
- BRANDÃO, C. Diversidade linguística no ensino de Português como Língua Adicional. *In: SILVA, F. C. O.; VILARINHO, M. M. D. O. **O que a distância revela: diálogos em português brasileiro como língua adicional.*** Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB. v. IV. 2017.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português.** Brasília: FUNAG, 2021.
- CARMAGNANI, A. M. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. *In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.*** São Paulo: Pontes, 1999.

CARVALHO, O. L. S. Aspectos da identidade brasileira em livros didáticos de português para estrangeiros: um estudo lexical. **Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades**. X Congresso Internacional de Humanidades, Universidade de Brasília – UnB: Brasília, 2007. p. 1-15.

CHANDLER, D. **Semiotics: the basics**. Second edition. Routledge Taylor & Francis Group London and New York, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: University Press, 1999.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdUnB, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

DE CASTRO, F. T. **História do futuro: Diagnóstico e perspectivas de Políticas Públicas para o Ensino/Aprendizagem de PLE/PL2 no Brasil do século XXI**. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília – UnB: Brasília, 2013.

DELL'ISOLA, R. L.; ALMEIDA, M. J. **Terra Brasil: curso de língua e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DENZIN, N. K; e LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, N. K; e LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. SAGE Publications, 2018.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 2012. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp: Campinas, 2012.

DUSSEL, H. **1492: o encobrimento do outro: A origem do “mito da modernidade”**: Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (eds.). **Ethnologue: Languages of the World**. 25nd. ed. Dallas, Texas: SIL, International, 2022.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. 2. ed. New York: Logman, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Isabel Magalhães. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FERNANDES, E.; ARAÚJO, S. Competência comunicativa e ensino de português como segundo língua: análise de subcompetências no discurso de um anglófono de nível avançado. **Domínios da Linguagem**. v. 12, n. 2, 2018. p. 892-909.

FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. L. S. B.; RAMOS, V. L. **Muito prazer: fale o português do Brasil**. 3. ed. Barueri, São Paulo: DISAL, 2008.

FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. L. S. B.; RAMOS, V. L. **Muito prazer: fale o português do Brasil 2: intermediário**. Barueri, São Paulo: DISAL, 2014.

FERRAZ, J. A. **A multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas**. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília – UnB: Brasília, 2011.

FERRAZ, J. A.; CASTRO, G. P. O. Ação docente na utilização de textos multimodais no ensino de português língua estrangeira: uma análise crítico-discursiva. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016. p. 141-162.

FERRAZ, J. A.; VIEIRA, J. A. Multimodalidade: contato entre diferentes semioses em livros didáticos de PBSL. **Papia**. São Paulo, v. especial, n. 21, 2011. p. 135-150.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice E. Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research fourth edition sage**. SAGE Publications: 2010.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLOR DO NASCIMENTO, W. **Por uma vida descolonizada: diálogos entre a bioética de intervenção e os estudos sobre a colonialidade**. 2010. 128 f. Tese (Doutorado em Bioética) – Programa de Pós-Graduação em Bioética, Universidade de Brasília – UnB: Brasília, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. Laura F. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

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

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

KRESS, G. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

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

KRISTEVA, J. **The Kristeva reader**. Edição de Toril Moi. New York, Columbia University Press, 1986.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980. [Trad. brasileira: *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Educ, 2002].

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LIMA, E. E. O. F.; ISHIHARA, T.; BERGWEILER, C. G. **Novo avenida Brasil 3: curso básico de Português para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U, 2013.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... Ler... Escrever...Português: um curso para estrangeiros**. 1. ed. São Paulo: E.P.U, 1999.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U., 2005.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... Ler... Escrever...Português: um curso para estrangeiros**. 3. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros**. 3. ed. São Paulo: E.P.U., 2022.

LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S. A.; BERGWEILER, C. G. **Novo avenida Brasil 1: curso básico de Português para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U, 2008.

LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S. A.; BERGWEILER, C. G. **Novo avenida Brasil 2: curso básico de Português para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U, 2012.

LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S. A.; BERGWEILER, C. G. **Novo avenida Brasil 1: curso básico de Português para estrangeiros**. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 2022.

LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S. A.; BERGWEILER, C. G. **Novo avenida Brasil 2: curso básico de Português para estrangeiros**. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 2022.

LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S. A.; BERGWEILER, C. G. **Novo avenida Brasil 3**: curso básico de Português para estrangeiros. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 2022.

MAGALHÃES, C. M. A Análise Crítica do Discurso enquanto teoria e método de estudo. *In*: MAGALHÃES, C. M. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica**: Um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora UnB, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**. v. 21. n^{os}. 2-3. 2007. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5800/MALDONADO_Torres_ON_THE_COLONIALITY_OF_BEING_1550515847301_5800.pdf. Acesso em: 1 de jun. de 2022. p. 240-270.

MENESES, P. Corpos de violência, linguagens e resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. *In*: SANTOS, B. S.; MENEZES, P. M. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

MEYER, R. M. B. A nova presença internacional da língua portuguesa. *In*: MEYER, R. M. B; ALBUQUERQUE, A. (orgs.). **Português**: uma língua internacional. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. MINAYO, M. C. S. (orgs.). **Pesquisa social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÖTH, W.; SANTAELLA, L. **Introdução à semiótica**: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017.

PACHECO, D. G. L. C. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos**: um olhar discursivo. 2006. 335f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ: Rio de Janeiro, 2006.

PONCE, M. H. O.; BURIM, S. R. B. A.; FLORISSI, S. **Tudo bem?**: Português para nova geração. v. 1. São Paulo: SBS Editora, 2001.

PONCE, H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-vindo**: a língua portuguesa no mundo da comunicação. 6. ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004.

PONCE, H.; BURIM, S.; FLORISSI, S. **Panorama Brasil**: ensino do português no mundo dos negócios. São Paulo: Editora Galpão, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidade/racionalidade. **Peru Indígena**, v. 13, n. 29, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 7 de jun. de 2022. p. 11-20.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, Buenos Aires: Argentina, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social *In*: SANTOS, B. S; MENEZES, P. M. **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.

QUIJANO, A. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. *In*: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, Buenos Aires: Argentina, 2014.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. Uma breve história dos estudos decoloniais. **MASP Afterall.** 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 1 de jun. de 2022. p. 1-12.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica.** v. 13. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207/32129>. Acesso em: 3 de set. de 2022. p. 233-267

RAMOSE, M. B. Globalização e ubuntu. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. **P. Epistemologias do Sul.** 2009.

RESENDE, V. M. Perspectivas Latino-Americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. *In*: RESENDE, V. M. (org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. V. S. **Análise de discurso crítica.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019.

ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S. A.; BERGWEILER, C. G. **Novo avenida Brasil 2: curso básico de Português para estrangeiros.** 2. ed. São Paulo: E.P.U, 2022.

ROSA, V. C. A primeira missa do Brasil sob o olhar do presente. **XXXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte: Arte em ação.** Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2016. p. 754-765. Disponível em: http://www.cbha.art.br/coloquios/2016/anais/pdfs/4_vanessa%20costa.pdf. Acesso em 1 de jun. de 2022.

SALGUEIRO, V. A primeira missa revisitada nos 500 anos. **Estudos Ibero-Americanos.** PUCRS. v. 26. n. 2. 2000. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/24776/14663>. Acesso em: 3 set. de 2022.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica.** 1ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

SANTOS, B. S. Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e de outro. **Travessias**, n. 6/7, 2008. 15-36.

SANTOS, B. S.; MENEZES, P. M. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, D.; SILVA, G. V. **Bons negócios: português do Brasil para o mundo do trabalho**. Barueri, SP: Disal, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SCHIAVINATTO, I. L. A praça pública e a liturgia política. **Caderno Cedes** v. 22, n. 50, 2002. p. 81-99. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/272>. Acesso em: 8 de ago. de 2022.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VAN LEEUWEN, T. A representação de atores sociais. *In*: PEDRO, E. R. **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997.

VIEIRA, V. C. **O discurso da imprensa brasileira sobre a invasão anglo-saxônica ao Iraque**. 2005. 194 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2005.

VIEIRA, V. C. **Discurso e relações de gênero na escola: reflexões para novas abordagens críticas**. *In*: VII Colóquio e II Instituto da ALED-Brasil - Anais Eletrônicos. Brasília (DF) UnB, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/aledbrasil/89674-discurso-e-relacoes-de-genero-na-escola--reflexoes-para-novas-abordagens-criticas/>. Acesso em: 3 de jun. de 2022.

VIEIRA, V. C.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. 2. ed. v. 1. Coleção: Linguagem e Sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Lutas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón, Ediciones Abya-Yala Bolívar. Quito: 2009.

WODAK, R. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. London: Sage, 2001.

GLOSSÁRIO

Competência Comunicativa: O termo ‘competência comunicativa’ foi cunhado em meados de 1971 por Dell Hymes. Segundo Fernandes e Araújo (2018), Hymes criou o termo em que descreve a competência como algo que vai além do mero conhecimento linguístico e de regras gramaticais descontextualizadas por parte do aprendiz, de forma que o autor considera também o contexto social e interativo em que os falantes se encontram como aspectos essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Ideologia: As ideologias podem ser entendidas como significações/construções da realidade – mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais – que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas – produção, consumo e distribuição dos textos relacionados a fatores sociais – e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122).

Modalidade semiótica: Pode ser considerada uma das várias formas de construção sígnica, assim como um texto verbal apresenta a modalidade escrita e um texto imagético apresenta a modalidade visual, em que ambas terão suas próprias formas de possibilitar a percepção de significados.

Modo: Pode ser compreendido como um recurso semiótico construído de forma culturalmente e socialmente dada para fazer sentido, em que diferentes modos terão diferentes possibilidades para se construir sentido. Sendo assim, imagem, escrita, *layout*, música, gestos, fala, imagem em movimento, áudios e objetos 3D são exemplos de modos utilizados na representação e na comunicação (KRESS, 2010). Da mesma maneira, Kress e van Leeuwen (2005) define ‘modo’ como recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e (inter)ação. Como exemplo, os autores citam as narrativas, uma vez que estas podem ser formuladas de diferentes maneiras a depender dos interesses de comunicação, constituindo um tipo particular de comunicação, e podem ser realizadas em uma série de meios diferentes.

Monomodalidade: Atuação isolada de uma modalidade semiótica, consoante Kress e van Leeuwen (2001), há algum tempo, existe na cultura ocidental, uma nítida preferência pela

monomodalidade, por exemplo, os gêneros de escrita mais valorizados – romances literários, textos acadêmicos, documentos, relatórios, entre outros – que apresentavam-se inteiramente sem ilustrações, com páginas de impressão densas e uniforme, ou mesmo as pinturas que utilizavam o mesmo suporte (tela) e o mesmo meio (óleos), de forma que as disciplinas especializadas em falar destas modalidades tornaram-se igualmente monomodais (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001, p. 1). Entretanto, segundo os autores, essa lógica começou a se inverter, não apenas os meios de comunicação em massa, mas, também, as páginas de revistas e quadrinhos, assim como os documentos produzidos por corporações, universidades, departamentos governamentais, etc. começaram a utilizar uma variedade crescente de materiais e ultrapassar as fronteiras entre as várias disciplinas. Desta maneira, a multimodalidade vem questionar esse paradigma de disciplinas focando apenas em um modo de criação de significado que atua de maneira isolada para investigar a combinação em um todo integrado e multimodal de diferentes modalidades semióticas.

Recurso semiótico: São as ações ou materiais usados para fins comunicativos. Os Recursos Semióticos podem ser produzidos de maneira fisiológica – como nosso aparelho vocal, ou mesmo as expressões faciais e os gestos – ou de maneira tecnológica – como caneta e tinta ou o hardware e o software de um computador – juntamente com as formas que esses recursos podem ser combinados e a potencialidade de significado decorrente de seus usos passados e de um conjunto de possibilidades de uso atualizadas em contextos sociais concretos (VAN LEEUWEN, 2005, p. 285).

Semiose: A partir de uma perspectiva centrada na Semiótica, Hodge e Kress (1998) esclarecem que a semiose faz referência aos processos e aos efeitos de produção e reprodução, recepção e circulação de significado em todas as formas, usadas por todos os tipos de agentes de comunicação (HODGE e KRESS, 1988, p. 261).

Semiótica Social: Ciência responsável pelo estudo dos sistemas de signos e, no que se refere ao aspecto ‘social’, diz acerca dos modos como esses signos são construídos social e culturalmente, isto é, da relação entre os sistemas de significados e o sistema social. Dessa maneira, a Semiótica Social se preocupa principalmente com a semiose humana como fenômeno inerentemente social em suas fontes, funções, contextos e efeitos, assim como também com os significados sociais construídos por meio de uma gama de formas semióticas

– como os textos e as práticas semióticas – em todos os tipos de sociedade e em todos os períodos da história humana (HODGE e KRESS, 1988). (Vide discussão mais detalhada no capítulo 2, seção 2.1).

Texto multimodal: O texto que emprega duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Os textos multimodais também podem ser caracterizados como realizações materializadas por mais de modo semiótico em sua construção, utilizando-se de diferentes modalidades de linguagem, por exemplo, a modalidade visual e a modalidade verbal/escrita.

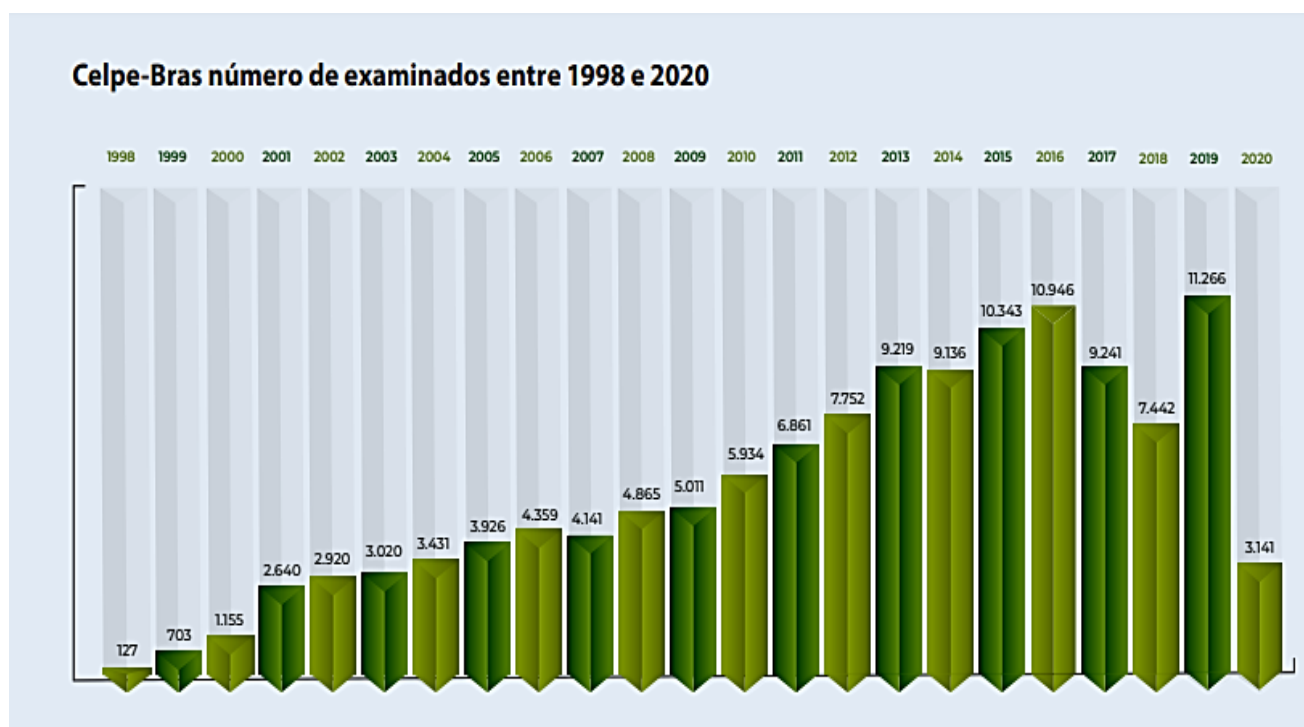
ANEXOS

ANEXO A – Países cooperantes com a SIPLE



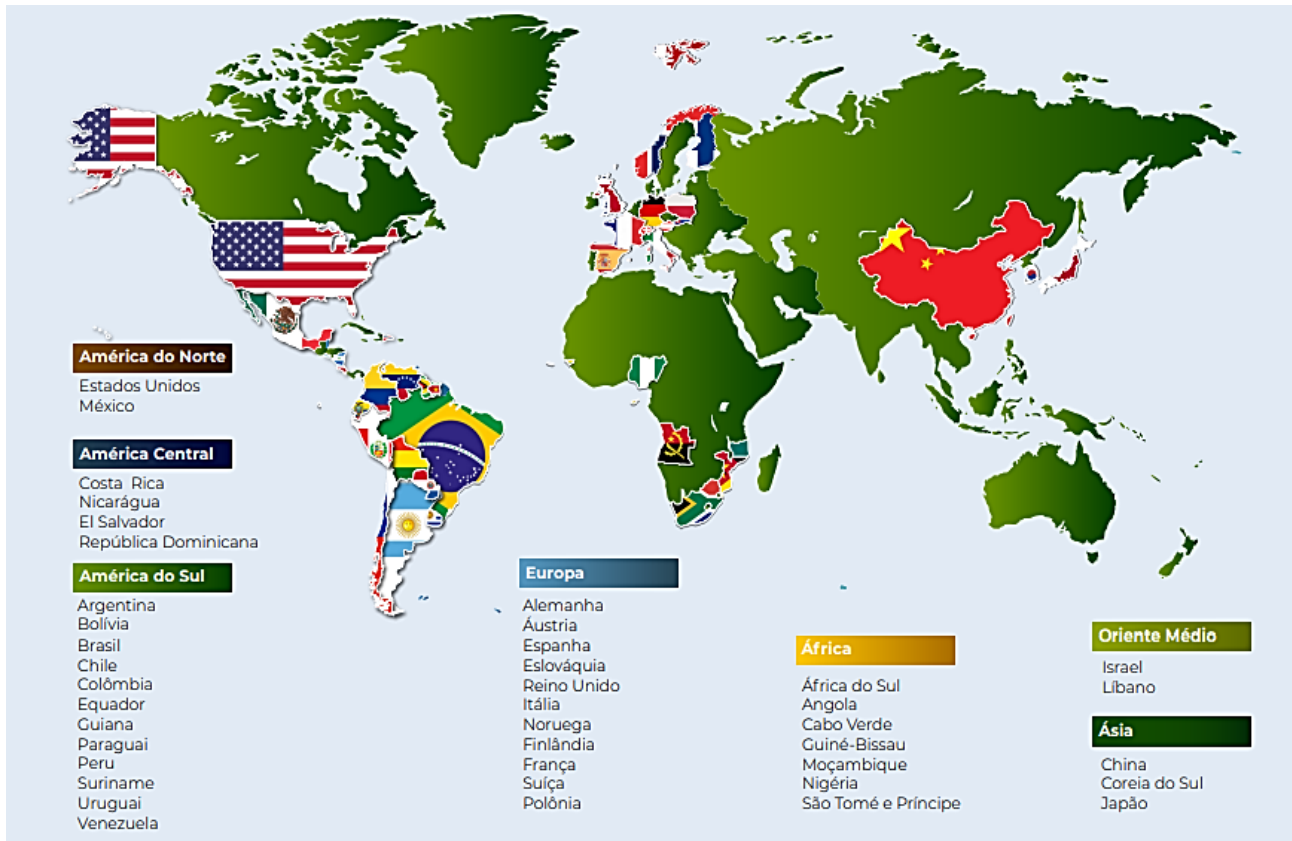
Fonte: Livro – Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português – BRASIL, 2021, p. 320

ANEXO B – Números de estudantes examinados pelo Certificado de Proficiência – Celpe-
Bras desde 1998



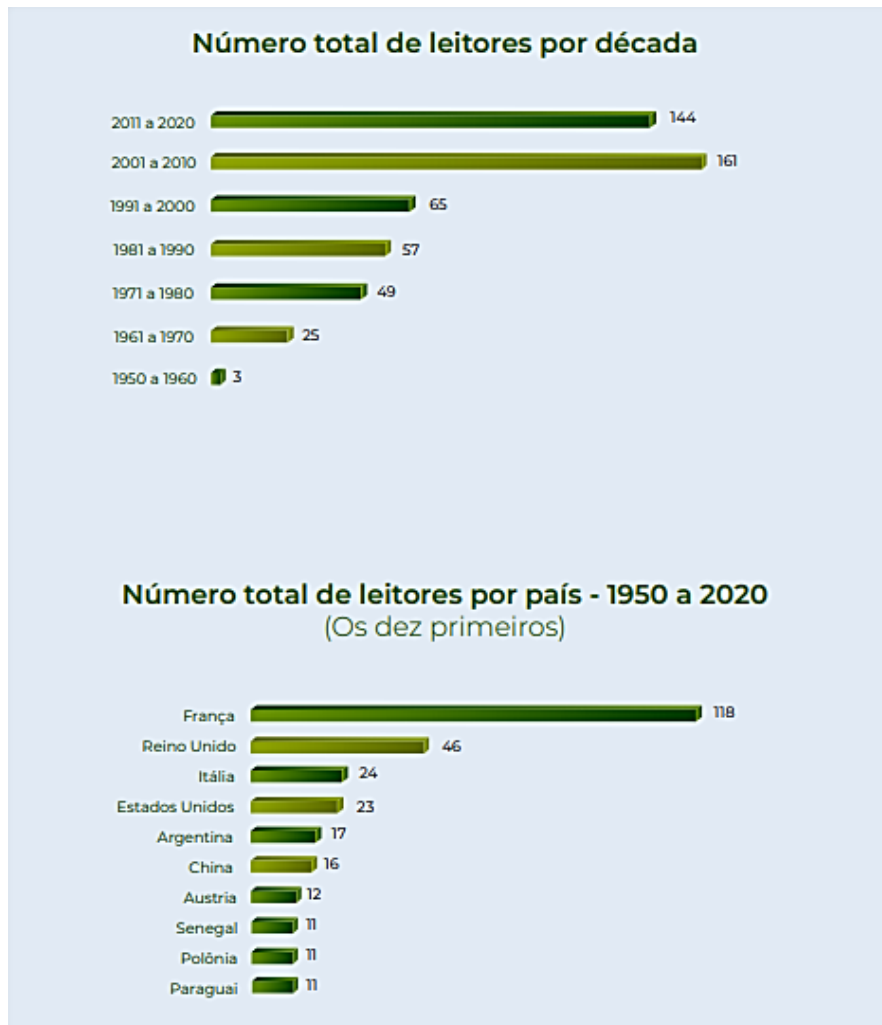
Fonte: Livro – Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português – BRASIL, 2021, p. 122

ANEXO C – Países onde o Celpe-Bras é aplicado



Fonte: Livro – Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português – BRASIL, 2021, p. 123

ANEXO D – Número de Leitores e Leitoras



Fonte: Livro – Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português – BRASIL, 2021, p. 225