

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS- UEA
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO- ESAT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS- PPGICH**

Hevanna Lima Arce

**ANÁLISE CRÍTICA E MULTIMODAL DOS MATERIAIS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A DISTÂNCIA NO AMAZONAS: UMA ABORDAGEM VISUAL E
DISCURSIVA**

**MANAUS-AM
2025**

HEVANNA LIMA ARCE

**ANÁLISE CRÍTICA E MULTIMODAL DOS MATERIAIS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A DISTÂNCIA NO AMAZONAS: UMA ABORDAGEM VISUAL E
DISCURSIVA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Orientadora: Dra. Neiva Maria Machado Soares

**MANAUS-AM
2025**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

A668a	<p>Arce, Hevanna Lima</p> <p>Análise crítica e multimodal dos materiais de formação de professores a distância no Amazonas : uma abordagem visual e discursiva / Hevanna Lima Arce . Manaus : [s.n], 2025.</p> <p>161 f.: color.; 21,0 cm.</p> <p>Dissertação - Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.</p> <p>Inclui Bibliografia.</p> <p>Orientador: Soares, Neiva Maria Machado .</p> <p>1. Formação Continuada de Professores no Amazonas. 2. Análise do Discurso Crítica. 3. Gramática do Design Visual. 4. Desafios da Formação Docente. I. Soares, Neiva Maria Machado (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título</p>
CDU(1997)168.522(043.3)	

Hevanna Lima Arce

Análise crítica e multimodal dos materiais de formação de professores a distância no amazonas: uma abordagem visual e discursiva

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Aprovada em: 24 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Neiva Maria Machado Soares – Universidade do Estado do Amazonas

Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro - Universidade Federal do Amazonas

Dra. Maria Evany do Nascimento – Universidade do Estado do Amazonas

SUPLENTE:

Dr. Otávio Rios Portela – Universidade do Estado do Amazonas

Dra. Tatiana de Lima Pedrosa Santos – Universidade do Estado do Amazonas

AGRADECIMENTOS

Nenhuma caminhada é feita sozinha, e esta dissertação é a prova de que o conhecimento se constrói com o apoio, a inspiração e o carinho de muitas pessoas. Olhando para trás, vejo não apenas os desafios superados, mas também as mãos estendidas, os olhares encorajadores e as palavras que me sustentaram quando o cansaço pesava.

À minha família, Benício, Bernardo e Helder, que é meu alicerce e minha fortaleza, meu amor e gratidão infinitos. Vocês sempre acreditaram em mim, mesmo nos momentos em que eu duvidei. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada abraço silencioso foram combustíveis essenciais para que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora, Neiva Maria Machado Soares, minha mais profunda gratidão. Obrigada por me guiar com paciência, por me desafiar a ir além e por compartilhar comigo não apenas o conhecimento, mas também a paixão pela pesquisa. Suas palavras e ensinamentos ecoarão muito além dessas páginas.

Às amigas que caminharam ao meu lado nesta jornada (Marineide, Olga, Edicleuza e Carla), seja oferecendo um ombro amigo, um café nos momentos difíceis ou uma risada para aliviar a tensão. Vocês foram luz nos dias mais escuros e alegria nas pequenas conquistas.

Agradeço a Deus por me fortalecer nos momentos difíceis, por me dar coragem para seguir em frente e por iluminar meu caminho ao longo desta jornada. Sua presença foi fonte de equilíbrio, esperança e renovação, tornando cada desafio uma oportunidade de crescimento.

E, por fim, a mim mesma. A quem enfrentou noites em claro, dúvidas, medos e cansaço, mas continuou. A quem persistiu quando parecia impossível, quando o caminho se tornava árduo demais. A quem, apesar de tudo, escolheu seguir em frente e acreditou que valia a pena. Hoje, olho para esta dissertação e vejo nela a prova da minha resiliência, do meu esforço, do amor, suor e lágrimas que coloquei em cada página. Então, a mim, um sincero e grande obrigada. Eu consegui.

Este trabalho é fruto de muitas mãos, muitos corações e muitos sonhos. Que ele seja, também, um agradecimento a todos que acreditaram em mim — e, acima de tudo, a mim mesma, por nunca ter desistido.

Hevanna Lima Arce.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo realizar uma análise discursiva crítica e multimodal dos materiais de formação continuada a distância destinados aos professores da rede pública, explorando a multimodalidade e os aspectos discursivos presentes nesses materiais, bem como suas implicações pedagógicas e suas práticas de engajamento. Fundamenta-se na Gramática do Design Visual (GDV) (Kress; Van Leeuwen, 2006 [1996]; Kress, 2010), na Análise do Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 2013 [1995]; 2016 [1992/2001]), na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1976, 2004, 2013), na abordagem do Multiletramento (*The New London Group*, 1996) e no modelo ARCS de motivação (Keller, 1987). Para esta análise, o referencial metodológico apoia-se nas teorias acima citadas e suas respectivas categorias analíticas. Da GDV, atenta-se para as questões no nível da interação, por isso são adotadas as categorias do Significado Interativo; da ADC, embora todas as práticas sejam relevantes, toma-se a Prática Discursiva como ponto de discussão, no que se refere às condições de produção e consumo. O *corpus* compõe-se de dois cursos: *Incentivando o Protagonismo Juvenil e Etnomatemática e os Professores do Século XXI*. Ambos foram selecionados principalmente por serem destinados à formação continuada de professores. Como resultado, identificou-se que, embora os recursos multimodais tenham potencial para enriquecer os processos formativos, sua aplicação no material analisado apresenta certas limitações, como a baixa interação, a ausência de elementos dinâmicos e as falhas na integração multimodal, fatores que, somados a outros aspectos, podem ter contribuído para os altos índices de evasão. Observou-se também que, apesar do potencial das tecnologias digitais, sua aplicação nos materiais analisados pode não ter atendido às demandas formativas dos professores cursistas, refletindo a necessidade de maior planejamento pedagógico e uso estratégico de recursos multimodais. Logo, a eficácia da formação continuada em EaD depende de um planejamento integrado, que alie avanços tecnológicos, práticas pedagógicas inclusivas e estratégias baseadas em multiletramentos. Sugere-se, ainda, a formação de equipes especializadas em design instrucional e multimodalidade, para produzir materiais ainda mais dinâmicos e eficazes, considerando, inclusive, o contexto contemporâneo com o avanço das IAs. Assim, o sucesso de cursos de formação continuada em EaD não depende apenas da tecnologia disponível, mas de um esforço conjunto para integrar a produção, distribuição e consumo dos cursos ofertados. É nesse equilíbrio que reside o potencial para transformar a EaD em uma ferramenta verdadeiramente inclusiva e eficaz para a formação continuada dos professores da rede pública.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores no Amazonas, Análise do Discurso Crítica, Gramática do Design Visual, Desafios da Formação Docente.

ABSTRACT

This study aims to conduct a critical and multimodal discourse analysis of distance continuing education materials designed for public school teachers, exploring the multimodality and discursive aspects present in these materials, as well as their pedagogical implications and engagement practices. It is grounded in the Grammar of Visual Design (GVD) (Kress; Van Leeuwen, 2006 [1996]; Kress, 2010), Critical Discourse Analysis (CDA) (Fairclough, 2013 [1995]; 2016 [1992/2001]), Systemic Functional Linguistics (SFL) (Halliday, 1976, 2004, 2013), the Multiliteracies approach (The New London Group, 1996), and the ARCS motivation model (Keller, 1987). For this analysis, the methodological framework relies on the aforementioned theories and their respective analytical categories. From GVD, the study focuses on interaction-level aspects, adopting the categories of Interactive Meaning. From CDA, although all practices are relevant, Discursive Practice is taken as the main point of discussion, particularly regarding conditions of production and consumption. The corpus consists of two courses: *Encouraging Youth Protagonism* and *Ethnomathematics and 21st-Century Teachers*. Both were selected primarily because they are designed for teachers' continuing education. As a result, it was found that, although multimodal resources have the potential to enrich training processes, their application in the analyzed materials presents certain limitations, such as low interaction, the absence of dynamic elements, and failures in multimodal integration—factors that, along with other aspects, may have contributed to high dropout rates. It was also observed that, despite the potential of digital technologies, their application in the analyzed materials may not have met teachers' educational needs, reflecting the necessity for greater pedagogical planning and strategic use of multimodal resources. Thus, the effectiveness of distance continuing education depends on integrated planning that combines technological advancements, inclusive pedagogical practices, and strategies based on multiliteracies. Furthermore, it is suggested that specialized teams in instructional design and multimodality be formed to produce even more dynamic and effective materials, considering, among other aspects, the contemporary context with the advancement of AI. Therefore, the success of distance continuing education courses does not depend solely on available technology but on a concerted effort to integrate course production, distribution, and consumption. It is within this balance that the potential to transform distance education into a truly inclusive and effective tool for public school teachers' continuing education lies.

Keywords: Continuing Teacher Education in Amazonas, Critical Discourse Analysis, Grammar of Visual Design, Challenges in Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Gazeta de Boston	15
Figura 2- Funcionamento do AVA	16
Figura 3 - Inter-relação entre os estratos da linguagem na metafunção ideacional ..	46
Figura 4 - Inter-relação entre os estratos da linguagem na metafunção textualImagem.....	47
Figura 5 - Inter-relação entre os estratos da linguagem na metafunção interpessoal	49
Figura 6 - Olhar de Oferta	57
Figura 7 - Olhar de Demanda.....	57
Figura 8 - Distânciajeto Pessoal (Close Up).....	59
Figura 9 - Plano Médio (Medium Shot).....	59
Figura 10 - Plano Aberto (Wide Shot)	60
Figura 11 - Ângulo Vertical de cima	61
Figura 12 - Ângulo Vertical de baixo	62
Figura 13 - Ângulo Vertical Equânime.....	62
Figura 14 - Significados Interativos em Imagens.....	64
Figura 15 - Representações narrativas (vetor).....	65
Figura 16 - Significado Representacional.....	66
Figura 17- Processo de Ação Transacional (ator, vetor e meta)	67
Figura 18 - Processo de Ação Bidirecional	68
Figura 19 - Processo de Ação Não-Transacional.....	68
Figura 20 - Processos Classificatórios	69
Figura 21 - Processos Analíticos.....	70
Figura 22 - Processos Simbólicos (O Sono, Salvador Dalí, 1937)	71
Figura 23 - Significado Composicional	72
Figura 24 - As dimensões do espaço visual.....	73
Figura 25 - Conceito de Dado e Novo	74
Figura 26 - Conceito de Ideal e Real.....	75
Figura 27 - Conceito de Centro e Margem	76
Figura 28 - Saliência	77
Figura 29 - Enquadre (Desconexão)	79
Figura 30 - Enquadre (Conexão).....	79

Figura 31 - Concepção Tridimensional do Discurso.....	82
Figura 32 - AVA CEPAN Digital.....	92
Figura 33 - Vinheta do curso Incentivando o Protagonismo Juvenil.....	93
Figura 34 - Etapas da Pesquisa	97
Figura 35 - Passos e procedimentos de análise discursiva crítica e multimodal adotados nesta pesquisa	97
Imagem 36: Figura 36 - Municípios certificados pelo CEPAN Digital	102
Figura 37 - Os Cursos no AVA CEPAN Digital.....	103
Figura 38 - Recorte do material do Curso 1: Incentivando o Protagonismo Juvenil	107
Figura 39 - Recorte do material do curso Etnomatemática e os Professores do Século XXI.....	108
Figura 40 - Recorte do material do Curso 1: Incentivando o Protagonismo Juvenil	122
Figura 41 - Recorte do material do curso Etnomatemática e os Professores do Século XXI.....	131
Figura 42 - Gráfico do Censo ABED sobre as dificuldades para a ampliação da oferta da EaD durante a pandemia do Covid-19	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- O modelo ARCS.....	34
Tabela 2 - Variáveis do contexto de situação.....	43
Tabela 3 - Gráfico do Censo ABED sobre as dificuldades para a ampliação da oferta da EaD durante a pandemia do Covid-19	44
Tabela 4 - Relação entre a LSF, a GDV e ADC	45
Tabela 5 - Relação das Metafunções da LSF com os Significados da GDV	54
Tabela 6 - Tabela 6 - Tipos de processos nas Estruturas Narrativas.....	66
Tabela 7- Categorias analíticas da ADC	83
Tabela 8 - Etapas da coleta.....	90
Tabela 9 - Categorias de Análise do Material dos Cursos – GDV e ADC	100
Tabela 10 - Indicadores dos cursos analisados	104
Tabela 11 - Categorias de Análise do Material dos Cursos – GDV	121
Tabela 12 - O modelo ARCS.....	144

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ADC	Análise de Discurso Crítica
ARCS	Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de alfabetização, leitura e escrita
CEPAN	Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta
CHAT-GPT	Generative Pre-Trained Transformer Chat
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Corona virus disease - 2019
EaD	Educação a Distância
GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
IA	Inteligência Artificial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
NEM	Novo Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PI	Participantes Interativos
PR	Participantes Representados
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Amazonas
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UF	Unidade Federativa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

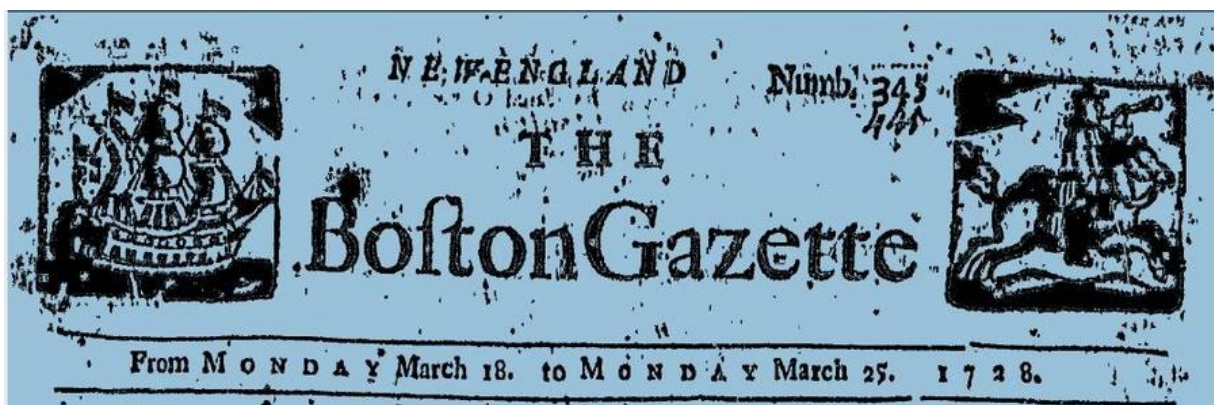
1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
	2.1 Cibercultura	23
	2.2 Educação no Contexto Tecnológico	25
	2.3 Formação Tecnológica dos Professores do Estado do Amazonas.....	28
	2.4 Letramento e Multiletramento Digital no e para o Ensino	34
	2.5 Semiótica Social e Multimodalidade	38
	2.6 A Linguística Sistêmico-Funcional e suas Metafunções	42
	2.6.1 A Metafunção Ideacional	45
	2.6.2 A Metafunção Textual.....	47
	2.6.3 A Metafunção Interpessoal.....	48
	2.7.1 Significado Interativo.....	55
	2.7.1.1 A Categoria de Contato	56
	2.7.1.2 A Categoria de Distância Social.....	58
	2.7.1.3 A Categoria de Atitude.....	60
	2.7.2 Significado Representacional	64
	2.7.2.1 Estruturas Narrativas	64
	2.7.2.2 Estruturas Conceituais.....	69
	2.7.3 Significado Composicional.....	71
	2.7.3.1 Valores de Informação.....	72
	2.7.3.1.1 Dado e Novo.....	73
	2.7.3.1.2 Ideal e Real.....	74
	2.7.3.1.3 Centro e Margem.....	76
	2.7.3.2 Saliência	77
	2.7.3.3 Enquadre	78
	2.8 Análise do Discurso Crítica (ADC) - Práticas Social, Discursiva e Textual ...	80
	2.8.1 Concepção Tridimensional do Discurso.....	81
	2.8.2 Prática Textual.....	83
	2.8.3 Prática Discursiva	85
	2.8.4 Prática Social.....	87
3	METODOLOGIA.....	89

3.1	Definição e critérios para o levantamento do objeto de investigação	89
3.1.1	O ambiente de coleta do <i>corpus</i>	89
3.1.2	O período de coleta e as etapas para a seleção do <i>corpus</i>	90
3.1.3	A Constituição do corpus	91
3.2	Descrição do material investigado	91
3.2.1	O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	92
3.3	A natureza da pesquisa	93
3.4	Teorias e Categorias de Análise de Imagens	99
4	ANÁLISE E RESULTADOS	101
4.1	Análise Discursiva Crítica	103
4.2	Análise Multimodal.....	120
4.2.1	Curso Incentivando o Protagonismo Juvenil.....	120
4.3	Os Recursos Semióticos para o Fomento da Motivação - o modelo ARCS.....	143
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
	REFERÊNCIAS.....	156

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem suas raízes no século XVIII, quando a necessidade de democratizar o acesso ao conhecimento impulsionou a criação dos primeiros cursos por correspondência. De acordo com Nunes (2009), o primeiro anúncio de aulas por correspondência foi feito por Caleb Philips em 1728 na Gazeta de Boston (Imagem 1).

Figura 1- Gazeta de Boston



Fonte: <https://encr.pw/KglFb>

Philips enviava semanalmente as lições para os alunos. Esses cursos eram uma solução para aqueles que, por razões geográficas ou sociais, não podiam frequentar instituições de ensino tradicionais. No Brasil, além de alguns casos específicos e particulares, de acordo com Alves (2009, p.9):

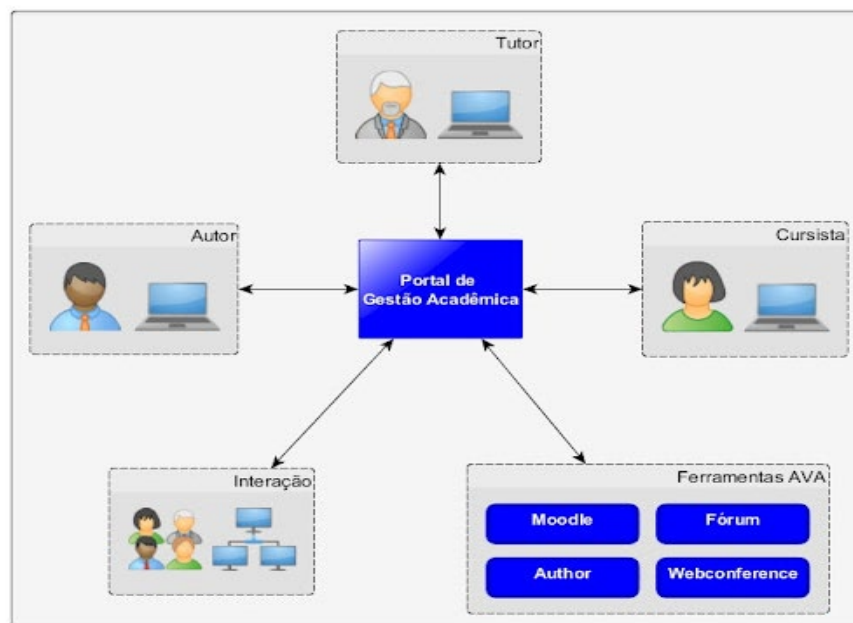
O marco de referência oficial (da EaD no Brasil) é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904. A unidade de ensino, estruturada formalmente, era filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em diversos países. Os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços.

Com o advento da televisão (1950) e, posteriormente, da internet (1995), a EaD passou por uma revolução. Na década de 1990, a internet começou a ser utilizada como uma ferramenta educacional, proporcionando uma plataforma mais interativa e dinâmica. O surgimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como o Moodle (Imagem 2), utilizado nesta pesquisa, marcou uma nova era na educação a distância, permitindo uma interação mais direta e personalizada entre professores e alunos. Alves (2009, p.11) destaca que:

Em 1996, o país conheceu uma nova LDB e, então, a EAD passou a ser possível em todos os níveis. Foi um avanço, uma vez que possibilitou, de maneira inequívoca, o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação básica, desde o ensino fundamental ao médio, tanto na modalidade regular, como na de jovens e adultos e na educação especial. A lei teve a grande virtude em admitir, de maneira indireta, os cursos livres a distância, neles inseridos os ministrados pelas chamadas 'universidades corporativas' e outros grupos educativos.

O uso do Moodle como AVA reflete a transformação pela qual a educação a distância passou nas últimas décadas, evidenciando a importância da tecnologia na mediação do ensino e aprendizagem. A imagem a seguir ilustra o funcionamento desse ambiente, destacando suas principais funcionalidades e recursos, fundamentais para o desenvolvimento das interações educacionais analisadas nesta pesquisa.

Figura 2- Funcionamento do AVA



Fonte: <https://abrir.link/wxwSD>

Paralelamente a essas transformações tecnológicas, a teoria educacional também evoluiu. A cibercultura (Lévy, 2010), conceito popularizado nos anos 2000, trouxe à tona a importância de entender a cultura digital e seus impactos na sociedade. As teorias de letramento (Kato, 1986) e multiletramento digital (New London Group, 1996) começaram a enfatizar a necessidade de desenvolver habilidades específicas

para navegar e compreender o mundo digital, indo além da simples alfabetização tradicional.

O conceito de letramento evoluiu significativamente ao longo das últimas décadas, acompanhando as mudanças tecnológicas e sociais. Quando surgiu o conceito na década de 1980, letramento era entendido de forma restrita como a capacidade de ler e escrever, habilidades básicas e essenciais para a participação na sociedade. No entanto, com o avanço da tecnologia e a complexidade crescente das formas de comunicação, essa definição se mostrou insuficiente.

Nos anos 1980 e 1990, o termo "letramento" começou a se expandir para abranger uma variedade de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em diferentes contextos. A ideia de letramento funcional ganhou destaque, referindo-se à capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira prática e eficiente no dia a dia, como afirma Buzato (2006, p. 6):

Obviamente, todo letramento é funcional em algum sentido específico, mas não se restringe ao cumprimento de uma demanda social externa: um letramento é uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo e, portanto, carrega traços identitários e significados compartilhados por esse grupo. Um indivíduo letrado é, conseqüentemente, alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas sócio-historicamente.

Mas foi com o advento da era digital que o conceito de letramento se transformou de maneira mais profunda. Grandó (2012) traz Soares (2009) para esclarecer que:

O termo letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Conforme Soares (2009, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística". Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros "Os significados do letramento", organizado por Angela Kleiman e "Alfabetização e Letramento", de Leda V. Tfouni (1995, p.3).

O surgimento da internet e das tecnologias digitais trouxe novas formas de comunicação e de acesso à informação. Esse novo cenário exigiu o desenvolvimento de habilidades específicas para lidar com textos multimodais – aqueles que combinam palavras, imagens, sons e vídeos. Foi nesse contexto que o conceito de multiletramento começou a ganhar forma. Os teóricos da Nova Londres (*New London Group*), no final dos anos 1990, foram pioneiros ao introduzir essa ideia, destacando

a necessidade de desenvolver múltiplas habilidades para navegar por diferentes modos de comunicação.

Multiletramento, portanto, vai além de leitura e escrita, ele envolve a capacidade de interpretar e produzir significados a partir de diversos tipos de mídia e formatos de comunicação. Em um mundo onde as informações são frequentemente apresentadas em formas integradas – como infográficos, vídeos, e hipermídia – a habilidade de entender e criar esses textos complexos tornou-se essencial.

No contexto educacional, isso significa formar alunos cidadãos e professores para interagir de maneira crítica e eficaz com as novas tecnologias. Embora a leitura e a escrita continuem sendo fundamentais, a educação precisa expandir seu foco, incorporando o desenvolvimento de competências digitais que permitam aos indivíduos navegar, interpretar e produzir conteúdo multimodal de forma crítica.

A formação continuada de professores, então, precisa incorporar esses novos conceitos de letramento e multiletramento digital. Professores bem preparados devem ser capazes de integrar essas práticas em suas aulas, usando ferramentas digitais e multimodais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Isso é particularmente relevante na educação a distância, onde a tecnologia é o principal meio de comunicação e interação.

Os cursos de formação continuada de professores a distância, como os analisados neste trabalho, desempenham um papel crucial nesse processo. Formar os educadores para utilizar recursos multimodais de maneira eficaz permite que esses cursos contribuam para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Assim, o letramento e o multiletramento digital não são apenas habilidades técnicas, mas uma parte essencial da educação que prepara os indivíduos para o mundo complexo e interligado do século XXI.

Neste contexto, a formação continuada de professores torna-se um desafio e uma prioridade preparar os docentes para utilizar estas novas tecnologias de forma eficaz e integrá-las na sua prática, para preparar os alunos para o futuro. Os cursos de formação continuada de professores a distância surgiram para atender a essa necessidade, proporcionando formação contínua e acessível a educadores em diferentes espaços.

Neste cenário, no Amazonas, fez-se necessária a criação de um projeto para formação a distância dos professores da rede estadual de ensino. Esta formação é, prioritariamente, realizada pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto Escolar

- SEDUC/AM, por meio do Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta - CEPAN¹. As formações são realizadas tanto de forma presencial, como na modalidade a distância (EaD), buscando atender às necessidades de profissionais que muitas vezes enfrentam desafios geográficos, logísticos e temporais na tentativa de realização de algum curso de formação continuada.

Na EaD, a formação continuada de professores é contemplada pelo Projeto Prioritário Governamental intitulado CEPAN Digital, que consiste em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), um Sistema de Inscrição e um site. Estive à frente da coordenação deste projeto, entre os anos de 2021 e 2023, o que me permitiu adquirir uma compreensão aprofundada dos desafios e oportunidades que permeiam o cenário educacional contemporâneo no Amazonas. Durante esse período, observamos a necessidade premente de aprimorar a qualidade da formação dos docentes, bem como de adaptar os programas de capacitação para atender às exigências de um mundo em constante evolução, considerando as dificuldades existentes no estado. E, para atender tais exigências, uma das estratégias foi ofertar cursos elaborados pelos próprios professores da rede estadual, inclusive, dois destes cursos fazem parte do *corpus* deste trabalho.

Além dos cursos ofertados de autoria dos professores do Estado, também há alguns com parcerias, sejam elas unidades privadas ou professores de outras instituições (como a Universidade Federal do Amazonas-UFAM, por exemplo). Essa colaboração enriquece o conteúdo das capacitações e possibilita abordagens diversificadas e atualizadas.

O formato do material das formações consiste em PDFs, vídeos, e-books, *slides*, entre outros, caracterizando uma abordagem multimodal. Nesse contexto, o *corpus* deste trabalho consiste no material de dois cursos, desenvolvidos por professores do Estado e que trazem uma temática sobre o Novo Ensino Médio (NEM)², são eles: Incentivando o Protagonismo Juvenil e Etnomatemática e os Professores do Século XXI. Será realizada uma análise discursiva crítica e multimodal,

¹ Departamento responsável pela formação continuada dos professores do Estado do Amazonas, criado pelo decreto nº 3.633, de 03/11/76.

² A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas (totalizando 3.000 horas ao longo dos três anos do ensino médio) anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (MEC).

onde os aspectos semióticos serão considerados, primordialmente, por meio das categorias analíticas oriundas da Gramática do Design Visual e da Análise do Discurso Crítica, buscando compreender até que ponto eles podem interferir no engajamento dos cursistas.

A partir deste percurso empreendido, o **objetivo geral** desta pesquisa é realizar uma análise discursiva crítica e multimodal dos materiais de formação continuada a distância destinados aos professores da rede pública, explorando a multimodalidade e os aspectos discursivos presentes nesses materiais, bem como suas implicações pedagógicas e suas práticas de engajamento.

As perspectivas teóricas deste trabalho são, fundamentalmente, três áreas da Linguística: a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a Análise do Discurso Crítica (ADC) e a Gramática do Design Visual (GDV).

A ADC (Fairclough, 2013 [1995]; 2016 [1992/2001]) examina os textos como produtos da interação entre escolhas linguísticas e contexto social, evidenciando as relações de poder e ideologia. Ela expande essa análise em três dimensões: textual, discursiva e social, investigando tanto as características formais dos textos quanto às práticas sociais e estruturas de poder subjacentes. A partir desta teoria, optou-se por tomar a Prática Discursiva, que se relaciona com as questões de produção, distribuição e consumo do texto, bem como o contexto, coerência e intertextualidade.

Outra teoria que apoia, de forma substancial, é a GDV (Kress; van Leeuwen, 2006 [1996]; Kress, 2010), que traz os Significados Representacional, Composicional e Interativo (este último sendo abordado neste trabalho) adiciona a perspectiva da composição visual, considerando elementos como contato, distância e atitude, para criar o significado interativo, que envolve a relação entre elementos visuais (participantes representados-PR) e os espectadores (participantes interativos-PI), que, em conjunto, conduzem significados discursivos por meio de inúmeros modos de representação semiótica.

Ancorando as duas teorias supracitadas, dispomos da LSF (Halliday, 1976, 2004, 2013), que destaca a utilização da linguagem dentro de contextos sociais, considerando-a uma instituição dinâmica, refletindo a cultura e os indivíduos. Na LSF, a língua é vista como algo flexível, oferecendo um leque de significados que os falantes utilizam para criar conexões e representar o mundo ao seu redor, em situações sociais específicas. Ela abrange três metafunções: a Ideacional, a Textual e a Interpessoal, que será mais enfatizada neste trabalho. A metafunção interpessoal,

parte essencial da LSF, explora a interação social por meio do sistema de Modo, abrangendo a polaridade que influencia a forma como expressamos nossas atitudes e avaliações. A modalidade, uma dimensão do sistema de Modo, reflete o grau de certeza e comprometimento do falante.

Esta análise adota, ainda, como suporte teórico, a Semiótica Social (Kress, 2010; Kress e van Leeuwen, 2006), a abordagem multimodal (Kress, 2010; Bezemer; Kress, 2010), as contribuições de Cazden, Courtney *et al.* (1996), Cope e Kalantzis (2006 [2000]; 2013), Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) e Lemke (2010) sobre Multiletramentos. Os estudiosos mencionados abordam a maneira como os diversos recursos semióticos e modos de comunicação que compõem as imagens são empregados na criação e na compreensão do significado das imagens, dentro dos variados contextos da sociedade atual.

Apesar do crescimento da Educação a Distância e do uso de recursos multimodais em materiais didáticos, pouco se sabe sobre como esses recursos impactam efetivamente o engajamento e a motivação dos cursistas. A combinação de Análise do Discurso Crítica, Gramática do Design Visual e Linguística Sistêmico-Funcional traz uma abordagem para explorar os materiais educacionais. Desta forma, a pesquisa busca conectar aspectos linguísticos, visuais e sociais com as práticas pedagógicas, multiletramentos e os desafios da cibercultura, no contexto amazônico, que muito pouco é explorado, especialmente no que diz respeito à formação continuada de professores.

A motivação para esta pesquisa surge da observação das dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública estadual no Amazonas, um estado marcado por desafios geográficos e logísticos. A experiência como coordenadora do projeto CEPAN Digital, deu-me a oportunidade de presenciar tanto os avanços quanto os obstáculos na implementação de formações continuadas a distância para professores. Além disso, enquanto professora formadora e educadora, há um compromisso pessoal em contribuir para uma educação mais inclusiva e acessível, alinhada às demandas do século XXI.

Os resultados desta pesquisa podem oferecer implicações práticas para a sociedade ao propor caminhos que podem melhorar a formação continuada de professores. Quando se compreende como os recursos multimodais impactam a experiência de aprendizagem, espera-se fornecer subsídios para o desenvolvimento de materiais educacionais mais eficazes e engajadores. Isso, por sua vez, pode

contribuir para uma educação mais equitativa, preparando os docentes para integrar tecnologias e práticas contemporâneas em suas salas de aula, beneficiando diretamente seus alunos e a comunidade escolar em geral, considerando, sempre, o contexto em que estão inseridos, suas limitações e potencialidades. Além disso, a pesquisa traz à tona a importância de considerar contextos regionais específicos, como o do Amazonas, para garantir que políticas públicas e práticas educacionais reflitam as realidades locais.

Com vistas a alcançar os objetivos aqui propostos e responder à questão central da pesquisa, utilizamos a metodologia qualitativa descritiva, documental e bibliográfica, de caráter transversal e linha interpretativista, que se utilizará de análises das produções científicas presentes em leis, livros, artigos e publicações de internet acerca dos temas abordados - multimodalidade, multiletramento, formação de professores, Linguística Sistêmico-Funcional, Gramática do Design Visual e Análise do Discurso Crítica.

Procurando ater-se ao objetivo geral deste trabalho, este estudo busca responder à questão central: Em que medida e de que maneira a combinação de modos semióticos (texto, imagem, som e vídeo) nos materiais de cursos de formação continuada de professores, em EaD, é suficiente no cenário contemporâneo e pode contribuir para o engajamento e a compreensão dos conteúdos, auxiliando na construção de conhecimentos e na capacitação efetiva dos cursistas?

Para alçar tal indagação, este trabalho de pesquisa está dividido em quatro capítulos, iniciando com esta introdução. Seguida pelo capítulo um, contendo o referencial teórico, onde os temas serão mais detalhados. O capítulo dois traz a definição das opções metodológicas adotadas. A análise e resultados do material dos cursos será apresentada no terceiro capítulo. O capítulo quatro trará as considerações acerca da análise do material em relação à teoria apresentada. Essas teorias fornecem suporte para compreender o impacto das tecnologias digitais e da multimodalidade na educação e como elas podem ser utilizadas para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, serão dissertadas as teorias supracitadas na introdução deste trabalho e, além delas, para contextualizar e embasar a pesquisa, serão abordados

outros temas como a Cibercultura, a Educação no Contexto Tecnológico (especialmente no estado do Amazonas) e Formação Continuada de Professores.

A integração dessas áreas busca proporcionar uma análise holística da comunicação visual, enfatizando a importância da interação entre linguagem verbal e não verbal na construção de significado. A adoção de uma abordagem que combina as ferramentas analíticas da LSF, GDV e ADC (que serão retomadas adiante), destaca percepções significativas sobre como os textos visuais influenciam e são influenciados pelos contextos sociais e culturais em que são produzidos e recebidos.

2.1 Cibercultura

No século XXI, a cibercultura se manifesta como uma realidade onipresente e transformadora, reconfigurando a maneira como os indivíduos interagem, se comunicam e se relacionam com o mundo ao seu redor. Santaella (2003, p.30) destaca que:

A cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura, são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano. Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência, conforme foi muito bem desenvolvido por Lévy e De Kerckhove. Por isso mesmo, são tecnologias autoevolutivas, pois as máquinas estão ficando cada vez mais inteligentes.

Fundamentada na disseminação e evolução das tecnologias digitais, a cibercultura transcende os limites geográficos e temporais, criando formas de sociabilidade, produção de conhecimento e expressão cultural. Nesse contexto, a cibercultura exerce um impacto profundo no campo educacional, influenciando as práticas pedagógicas, o acesso ao conhecimento e a construção de identidades digitais.

A cibercultura se caracteriza por uma multiplicidade de fenômenos, desde a proliferação das redes sociais até a disseminação do uso de dispositivos móveis e a emergência de ambientes virtuais de aprendizagem, todos eles com uma vasta multimodalidade, como afirma Lévy (2010, p. 15):

A nova universalidade não depende mais da auto-suficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua

vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente.

Esses fenômenos não apenas transformam a maneira como os indivíduos se comunicam, mas também redefinem os modos de aprendizado e interação no ambiente educacional. Castells (2005, p. 228) destaca que:

Surgem novas formas de relacionamento e novas comunidades não enraizadas geograficamente, novos produtores, novos distribuidores e novos consumidores posicionados na esfera global e não mais de forma local ou regional. Esta nova relação econômica, política e social — chamada de virtual — não tem cara e nem espaço, agora é parte da rotina de nossas vidas. Nossa vida no Ciberespaço.

O ciberespaço, como o espaço digital onde a cibercultura se manifesta, proporciona um cenário dinâmico e interconectado no qual as trocas de informações, conhecimentos e experiências se dão de maneira fluida e instantânea. Esta manifestação é dada de várias formas: visual, escrita, gestual etc. Lévy (2010, p. 7) aponta que:

As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada.

No âmbito da formação de professores no estado do Amazonas, a cibercultura desempenha um papel significativo na reconfiguração das práticas docentes e na promoção de uma educação mais inclusiva e adaptada às demandas geográficas do Estado. Obviamente entendemos que há desafios complexos de infraestrutura e de familiaridade com a tecnologia, especialmente em municípios mais remotos. Mas, por meio da cibercultura, os professores podem explorar novas abordagens pedagógicas, utilizar recursos multimodais e promover interações colaborativas em ambientes virtuais, da forma que seja possível. Além disso, a cibercultura possibilita o acesso a uma vasta gama de informações e recursos educacionais, enriquecendo a prática docente e ampliando as perspectivas de aprendizado. Fortalecendo esta ideia, Lévy (2010, p. 24) assevera que:

A interconexão mundial de computadores continua em ritmo acelerado. Discute-se a respeito dos próximos padrões de comunicação multimodal. Tácteis, auditivas, permitindo uma visualização tridimensional interativa, as

novas interfaces com o universo dos dados digitais são cada vez mais comuns [...] Todos esses são fenômenos que transformam as significações culturais e sociais das cibertecnologias [...].

No contexto desta pesquisa, o aporte em cibercultura possibilita explorar como os cursos à distância para formação continuada de professores se inserem nesse universo digital e como suas dinâmicas influenciam a construção do conhecimento e as interações entre os participantes. Será observado como os elementos da cibercultura, como ambientes virtuais de aprendizagem, fóruns online, vídeos educativos e plataformas digitais são incorporados aos cursos, possibilitando a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento das competências digitais dos professores em formação.

A cibercultura visa compreender como os cursos a distância para formação de professores se adaptam e se beneficiam das potencialidades da cultura digital. Ela não apenas proporciona um ambiente rico em recursos e possibilidades, mas também desafia os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas, adaptando-se a um contexto em constante evolução. Por meio dessa análise, busca-se, também, contribuir para uma reflexão aprofundada sobre a relação entre cibercultura, educação e formação docente no estado do Amazonas, visando uma educação mais conectada, dinâmica e alinhada às demandas do século XXI.

2.2 Educação no Contexto Tecnológico

No cenário atual, a interação entre educação e tecnologia emerge como uma temática de relevância e complexidade, pois a sociedade contemporânea tem sido impactada pela rápida expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), e a educação não deve permanecer imune a essas mudanças. A crescente digitalização de diversas esferas da vida cotidiana tem suscitado reflexões acerca de como a tecnologia pode ser eficazmente incorporada ao contexto educacional, redefinindo práticas pedagógicas, dinâmicas de aprendizagem e formação de professores.

No panorama tecnológico, a educação transcende as fronteiras tradicionais da sala de aula e ganha contornos digitais e interconectados. A disseminação das TDICs tem reconfigurado a maneira como os educadores concebem a aprendizagem, incorporando a tecnologia como uma ferramenta pedagógica transformadora, Moran

(2000) afirma que “Hoje, cada vez mais processamos as informações de forma multimídia, juntando pedaços de textos de várias linguagens superpostas, que compõem um mosaico ou tela impressionista, e que se conectam com outra tela multimídica”. A educação no contexto tecnológico não se resume a introduzir dispositivos eletrônicos nas práticas educativas, mas sim a repensar toda a dinâmica do processo educacional em função das potencialidades que essas ferramentas oferecem.

No caso específico da formação continuada de professores no estado do Amazonas, esse entrecruzamento entre educação e tecnologia é de especial importância. A geografia diversificada e as peculiaridades culturais dessa região impõem desafios específicos ao desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes. Assim, Moran (2000) argumenta que “um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, escolher as verdadeiramente importantes, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda”.

Nesse sentido, a abordagem tecnológica na formação docente pode desempenhar um papel crucial na superação de barreiras geográficas e na promoção de uma educação de qualidade e acessível a todos. E para alcançar esta educação de qualidade nos cursos (EaD) de formação continuada de professores, é primordial a confecção de material de qualidade para integrar os cursos. Oliveira (2021) declara que “o trabalho conjunto entre autores, designers instrucionais e profissionais de arte é fundamental para materializar acessos semelhantes aos conhecimentos para qualquer tipo de público”.

No processo de investigação da educação no contexto tecnológico como parte integrante da presente pesquisa, busca-se analisar como os cursos a distância para formação continuada de professores, que versam sobre o Novo Ensino Médio, estão utilizando recursos multimodais como engajadores da aprendizagem e como eles podem contribuir para a construção do conhecimento colaborativo. Sobre isto, Mattar (2013, p. 30) faz a seguinte consideração:

O aprendizado não é mais um processo que está inteiramente sob controle do indivíduo, uma atividade interna, individualista: está também fora de nós, em outras pessoas, em uma organização ou em um banco de dados, e essas conexões externas, que potencializam o que podemos aprender, são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento.

Entende-se que a análise das estratégias adotadas e suas implicações nos processos de formação e práticas docentes assume um papel preponderante. O estudo da educação no contexto tecnológico envolve não apenas compreender a utilização de ferramentas tecnológicas, mas também desvendar as transformações que elas provocam no ambiente educacional. Moran (2008, p.1) afirma que precisamos de:

[...] uma escola centrada efetivamente no aluno e não no conteúdo, que desperte curiosidade, interesse. Precisa de bons gestores e educadores, bem remunerados e formados em conhecimentos teóricos, em novas metodologias, no uso das tecnologias de comunicação mais modernas. Educadores que organizem mais atividades significativas [...].

Com um olhar criativo e uma dedicação à pesquisa, é possível explorar uma infinidade de estratégias para enriquecer o ambiente virtual de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e centrado nas necessidades dos alunos. Essa tarefa exige não apenas domínio técnico, mas também um entendimento profundo das potencialidades pedagógicas das tecnologias disponíveis. Moran (2008, p. 5) ressalta a importância dessa abordagem ao observar que:

Estes ambientes virtuais incorporam cada vez mais recursos de comunicação em tempo real e off line, de publicação de materiais impressos, vídeos etc. Recursos de edição on-line: professores e alunos podem compartilhar ideias, modificar textos, comentá-los. Podem fazer discussões organizadas por tópicos (*off line*) e fazer discussões ao vivo, com som, imagem e texto. Os ambientes de aprendizagem se integram aos programas de gestão acadêmica e financeira.

Nesta mesma linha de entendimento, Bezemer e Kress (2010, p. 13, tradução nossa)³, destacam que o produtor dos textos deve ter interesse pedagógico ao produzi-los e fazem alguns questionamentos que os professores (conteudistas) podem fazer ao elaborar materiais para a Educação a Distância:

O interesse do produtor dos textos aqui em questão é pedagógico. O interesse pedagógico responde à questão “qual é a minha relação social preferida com o meu público imaginado e como posso melhor realizá-la?”; “Como o conteúdo da disciplina é melhor moldado e realizado para representar minha concepção teórica da disciplina e, ao mesmo tempo, maximizar o envolvimento do aluno?”.

³ No original: The interest of the producer of the texts at issue here is pedagogical. Pedagogical interest responds to the question “what is my preferred social relation with my imagined audience and how can I best realise it?”; “how is the subject content best shaped and realized to represent my theoretical conception of the subject while maximising the learner’s engagement?”

Levando em conta a perspectiva do professor produtor de conteúdos proposta pelos autores, é fundamental refletir sobre a transformação da profissão docente. Embora haja exceções, as práticas pedagógicas ainda predominam de forma monomodal, com os professores limitando-se a realizar leituras com os alunos, a desenvolver atividades tradicionais em sala ou a criar slides. Essas abordagens, muitas vezes, não promovem a formação de alunos críticos e autônomos em seu processo de aprendizado, especialmente considerando o contexto multimodal em que estamos inseridos atualmente. Cope, Kalantzis *et al.* (2020, p. 27) defendem que:

Se queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos do que de “novos professores”, que sejam designers de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar as condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Os autores mencionam a mudança na identidade profissional, fazendo uma crítica ao ensino dominado pela exposição direta do conteúdo aos alunos. Então, além de transmitir conhecimento, os educadores agora também se envolvem intensamente na documentação e na geração de dados sobre o aprendizado dos alunos. Este processo envolve o uso de tecnologias digitais para monitorar, avaliar e personalizar a aprendizagem, o que demanda novas competências e uma adaptação contínua dos professores a essas práticas emergentes.

A intersecção entre educação, tecnologia, cibercultura e formação continuada de professores - como veremos a seguir - adquire contornos profundos e complexos. A análise desse cenário permite trazer à tona reflexões sobre as potencialidades e os desafios envolvidos na integração da tecnologia à formação docente, bem como suas implicações para a qualidade da educação no estado do Amazonas.

2.3 Formação Tecnológica dos Professores do Estado do Amazonas

A formação de professores desempenha um papel fundamental na preparação dos educadores para os desafios contemporâneos, especialmente em um contexto marcado pela rápida evolução tecnológica que perfaz o cenário atual, na qual os alunos já estão inseridos, porém os professores, geralmente não. No Estado do

Amazonas, onde as vastas distâncias geográficas e as peculiaridades do ambiente amazônico apresentam desafios singulares para a educação, a formação continuada dos professores torna-se ainda mais desafiadora.

Na tentativa de sanar esta distância, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto Escolar - SEDUC, responsável em ofertar a formação continuada para todos os seus professores, vem oferecendo cursos a serem realizados a distância, uma vez que as formações presenciais apresentam muitas dificuldades devido à logística e à disponibilidade de tempo e deslocamento dos professores, considerando sua carga de trabalho com os alunos. Mas nem sempre foi assim. O setor responsável pela formação continuada de professores da SEDUC é o CEPAN, Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta - CEPAN, que existe desde a década de 1970 e iniciou suas formações trabalhando com professores, de forma presencial, em áreas remotas, com o curso de magistério, para que esses professores pudessem atender um maior número de séries escolares. De acordo com seu projeto pedagógico (2022), o CEPAN foi criado pelo Decreto nº 3.633 de 03 de novembro de 1976 e formava, inclusive, professores de outros Estados, em regime de internato e externato.

Dos anos 1990 a 2015, o CEPAN firmou parcerias com o Ministério da Educação – MEC para o desenvolvimento de programas e projetos de formação inicial e continuada, visando atender às exigências da Lei de LDB nº 9.394/96 e ao Plano Decenal de Educação (1993 – 2003)⁴. Ainda de acordo com seu projeto pedagógico, o CEPAN, a partir daí, implementa o Núcleo de Tecnologia Educacional, a TV Escola e o Projeto “Um Salto para o Futuro”, que tinham como objetivo a disseminação do uso das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de ensino. E então, A Lei Delegada nº 78, de 18 de maio de 2007, modifica o alcance do CEPAN que passa a coordenar o processo de definição, implementação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuadas dos profissionais da educação. Com isso, o CEPAN passa a ir além:

Nesse sentido o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007, tendo em vista as transferências voluntárias e assistência técnica do Ministério da Educação – MEC, vinculadas a adesão ao Plano de Metas e Compromisso – “Todos pela Educação” em articulação com a elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR. Em 26 de julho de 2011, a Lei nº 3.642 estabelece como responsabilidade do CEPAN a coordenação, implantação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuada para profissionais da educação, visando o atendimento desta determinação

⁴ Informações retiradas do Projeto Pedagógico do CEPAN Digital (2022).

ampliam-se as parcerias com MEC, instituições de ensino superior, assim como instituições ligadas a rede de formação nacional CONCED, CAED e UFJF. De 2017 a 2018, consolidam-se ações de oferta em pós-graduação Lato e Stricto Sensu, em nível de especialização e mestrado. (Projeto Pedagógico do CEPAN Digital, 2022, p. 5).

A proposta constituía-se de acompanhar as necessidades que vinham surgindo, aumentando, cada vez mais, a oferta, por exemplo, na época da pandemia do COVID-19, que trouxe consigo um “*boom*” da tecnologia e, com a necessidade de continuar alcançando os professores, para que as formações não cessassem, mais medidas foram tomadas, novas decisões e novos projetos e programas foram implementados para dar continuidade ao trabalho, em meio ao caos pandêmico em que o mundo se situava. Neste cenário, por meio do Decreto nº 44.362 de 11 de agosto de 2021, o Governo do Estado do Amazonas criou o chamado Projeto Prioritário CEPAN Digital, para ofertar formação continuada para os professores, a distância.

Estes cursos a distância são ofertados por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, chamado CEPAN Digital. Andrade assevera que “As plataformas de ensino, podem possibilitar uma aprendizagem mais interativa, na qual o aluno pode intervir ativamente no ambiente de estudo” (Andrade, 2022, p.72).

De acordo com seu projeto pedagógico, o CEPAN Digital tem como objetivo geral “ofertar formação continuada, na modalidade a distância, aos profissionais da educação da rede estadual do Estado, por meio de cursos, jornadas pedagógicas, seminários, webconferências e *workshops*.” E, muitos destes cursos, são criados pelos próprios professores da rede estadual de ensino, como os que serão objetos desta pesquisa. Imbernón (2010, p. 32) argumenta que:

Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas. Somente quando os professores constatam que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua.

Por isso, ressalta-se a relevância da participação ativa dos professores em todas as etapas do processo de planejamento, execução e avaliação da formação,

ênfatizando que suas opiniões devem ser levadas em consideração, nesse viés, para Buzato (2006, p.12):

Precisamos de formadores que saibam o que dizem, mas que sejam mediadores, construtores de comunidades de prática nas quais os professores possam ir se integrando de forma natural e significativa, tendo em mente seu próprio contexto de trabalho e suas necessidades de formação.

Acredita-se que somente quando os professores percebem que as mudanças propostas no programa de formação ou na prática pedagógica podem ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, eles modificarão suas crenças e atitudes sobre a educação tradicional de maneira significativa, especialmente no âmbito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs. Cope, Kalantzis *et al.* (2020, p. 28) evidenciam que:

O ambiente on-line expande o alcance da aprendizagem através do tempo e do espaço, para além das paredes que confinam alunos em uma sala de aula e do sino que restringe os horários de aprendizagem a um determinado número de minutos para cada "aula".

No Brasil, este contexto com as TDICs apresenta-se de forma mais ampliada por meio da oferta da EaD, uma modalidade de ensino contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, no 9.394, de 20 de dezembro 1996 que, em seu Art. 80, "estabelece que caberá ao poder público incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidade de ensino, e de educação continuada" (Brasil, 1996, p.34). O Art. 80 foi em seguida regulamentado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que em seu Art.1º define:

Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, p.1).

Outro fator importante é a motivação que pode ser aguçada no cursista nos cursos a distância, onde ela torna-se ainda mais crucial e desafiadora, por conta da ausência da afetividade do professor presencial. Oliveira e Alves (2005, p.6) propõem

que “a motivação é uma "energia" que impulsiona alguém em determinada direção, ou seja, é uma força interna que faz com que o indivíduo busque realizar algo”. Tapia e Fita (1999, p. 15) concordam e afirmam que é necessário:

conhecer as variáveis pessoais que influem no interesse e na motivação com que os alunos enfrentam as tarefas escolares e nas mudanças que se produzem à medida que uma atividade transcorre, e como as diferentes pautas de atuação que os professores podem adotar interagem com tais características, contribuindo para a motivação ou desmotivação dos alunos.

A distância física entre os participantes e os facilitadores do curso pode resultar em uma desconexão emocional e uma menor sensação de pertencimento à comunidade de aprendizagem, o que pode impactar negativamente a motivação dos professores cursistas.

Keller (1987, p. 3) apresenta um interessante modelo de aplicação relacionado à motivação, é o modelo ARCS - *Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction* (ver Quadro 1). Inclusive muitos trabalhos atuais, na área da educação e tecnologia têm sido escrito e publicado utilizando este modelo de Keller, dentre os quais se destacam: “*Propuesta de Intervención con el modelo Motivacional ARCS de John Keller al Ambiente Virtual de Aprendizaje Moodle*” (2021), de Vasquez Gama; “*Gamificação na sala de aula: avaliação da motivação utilizando o questionário ARCS*” (2020), de João da Silva; “*Modelo ARCS y neurociencia educativa: Enfoque transformador para la enseñanza integrada de inglés y STEM*” (2024), de Padilla e Caldas; “*Motivando a leitura nos anos finais do ensino fundamental: uma proposta de ensino a partir do modelo motivacional de Keller*” (2023), de Medici, entre muitos outros.

Keller (1987) afirma que o primeiro requisito é obter e manter a atenção do aluno, “no processo de aprendizagem, a atenção do aluno deve ser direcionada para as pistas apropriadas, mas antes que possa ser direcionada, precisa ser adquirida⁵.” Para o autor, conseguir a atenção do aluno não é tão difícil e desafiador quanto manter essa atenção.

Retomemos cada um desses itens do modelo: em um ambiente de aprendizagem online, capturar a **Atenção**⁶ dos cursistas é fundamental para iniciar o

⁵ In the learning process, a student's attention has to be directed to the appropriate cues, but before it can be directed, it has to be acquired (tradução nossa).

⁶ Tradução livre das quatro premissas do modelo ARCS: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação.

processo de aprendizagem. Estratégias como a criação de conteúdo visualmente atraente, o uso de recursos interativos, o emprego de histórias envolventes e a organização clara do material podem ajudar a atrair a atenção dos professores e mantê-los engajados ao longo do curso.

Sobre a **Relevância**, o autor aponta que está relacionado a “atender às necessidades ou metas pessoais do aprendiz para promover uma atitude positiva⁷” (Keller, 1987, p .2). Demonstrar a relevância do conteúdo dos cursos para a prática profissional dos professores é essencial para motivá-los a participar ativamente. Isso pode ser alcançado através da contextualização do material de aprendizagem, mostrando como as habilidades e conhecimentos adquiridos podem ser aplicados diretamente em suas salas de aula e nas demandas da educação tecnológica na região do Amazonas.

O terceiro ponto, de acordo com o autor, é a **Confiança**. Ele afirma que “Auxiliar os aprendizes a acreditar e sentir que terão sucesso e controlarão seu próprio sucesso⁸” (Keller, 1987, p .2). No nosso contexto, promover a confiança dos professores em suas habilidades tecnológicas e na eficácia dos cursos é fundamental para aumentar sua motivação e persistência. Oferecer suporte técnico adequado, oportunidades de prática guiada e *feedback* construtivo pode ajudar a desenvolver a confiança dos cursistas em suas capacidades de utilizar as ferramentas tecnológicas e implementar práticas inovadoras em seu trabalho, propostas pelos cursos.

Por fim, a **Satisfação** que, segundo o autor, deve-se “Reforçar a conquista com recompensas (internas e externas)⁹” (Keller, 1987, p .2, tradução nossa). Criar um AVA que seja gratificante e satisfatório para os participantes é essencial para manter sua motivação ao longo do tempo. Isso pode envolver o reconhecimento do progresso dos cursistas, a celebração de suas conquistas, a criação de oportunidades para colaboração e interação social, e a oferta de incentivos tangíveis, como certificados de conclusão ou créditos de desenvolvimento profissional.

⁷ No original: meeting the personal needs or goals of the learner to effect a positive attitude (tradução nossa).

⁸ No original: helping the learners believe and feel that they will succeed and control their success (tradução nossa).

⁹ No original: reinforcing accomplishment with rewards (internal and external) (tradução nossa).

Tabela 1- O modelo ARCS

O modelo ARCS	
ATENÇÃO	Captar o interesse dos alunos estimulando a curiosidade para aprender.
RELEVÂNCIA	Atender às necessidades/objetivos pessoais do aluno para efetuar uma atitude positiva.
CONFIANÇA	Ajudar os alunos a acreditar/sentir que terão sucesso e a administrar o seu sucesso.
SATISFAÇÃO	Incentivar as conquistas com recompensas (internas e externas).

Fonte: Sistematizado pela autora, com base em Keller (1987).

Sob o enfoque da contextualização dos tópicos de estudo com exemplos práticos e relevantes para suas experiências, os professores cursistas percebem a utilidade do que estão aprendendo, o que aumenta sua motivação e engajamento. Quando eles recebem *feedback* positivo e têm oportunidades de desenvolver habilidades de forma gradual, ganham confiança e se sentem mais capazes de assumir riscos e enfrentar desafios. Isso, combinado com a satisfação obtida através do reconhecimento e das recompensas por suas conquistas, fortalece seu desejo de aprender e sua participação ativa no processo educativo. Essa abordagem centrada no aprendiz pode contribuir significativamente para o fortalecimento das habilidades tecnológicas dos professores e para a melhoria da qualidade da educação na região, por ser um processo mais participativo e engajador, onde os cursistas assumem um papel central e protagonista em seu aprendizado. Consideraremos, agora, o cenário de letramento e multiletramento digital e suas articulações no e para o ensino, abordando as competências necessárias para navegar e utilizar eficazmente as tecnologias digitais na educação.

2.4 Letramento e Multiletramento Digital no e para o Ensino

Buzato (2006, p. 9) explica que Letramento Digital são conjuntos de práticas sociais que ocorrem através de dispositivos digitais, permitindo que pessoas se comuniquem, compartilhem informações e se expressem, o autor conceitua o termo como:

[...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Essas práticas não são isoladas, ao contrário, se apoiam e se conectam continuamente, moldando-se umas às outras em um processo dinâmico e constante. Os letramentos digitais podem ser empregados em contextos específicos, como um grupo de pessoas em um determinado local e tempo, ou podem se expandir para interações em ambientes eletrônicos, onde não há limites geográficos ou temporais. E, ampliando esta compreensão, Buzato (2009) declara que “trata-se de ampliar qualitativamente o debate sobre inclusão e tecnologia, contrastando a ideia mais restrita de alfabetização com a noção mais ampla e socialmente significativa de letramento”. O autor considera que o Multiletramento abarca esse entendimento ao incluir diversos modos de comunicação (como visual, sonoro e gestual) e leva em conta a diversidade cultural e linguística das interações digitais.

O conceito de Multiletramento foi introduzido pela primeira vez no *New London Group* (1996) como uma tentativa de enriquecer a definição de alfabetização para se adequar às novas práticas nas vidas profissionais, públicas e privadas das pessoas. Nas vidas profissionais, os autores falam da mudança da realidade do capitalismo rápido/pós-fordismo para o desenho do futuro social da diversidade produtiva; nas vidas públicas, a mudança do declínio do pluralismo público para o desenho do futuro social do pluralismo cívico; e nas vidas privadas, a mudança da invasão do espaço privado para o desenho do futuro social das multicamadas dos mundos da vida (Cazden; Courtney *et al.*, 1996, p.71).

Os autores ressaltam a importância de se desenvolver uma pedagogia de multiletramentos na educação para preparar os estudantes para um mundo diversificado e em constante mudança. Este conceito reconhece que a comunicação na era digital é multimodal, ou seja, combina diferentes modos semióticos para criar e transmitir significados. Os canais multimídia e hipermídia emergentes têm a capacidade de possibilitar aos membros das subculturas encontrarem suas próprias vozes. Essas tecnologias têm o potencial de promover uma maior autonomia para diferentes contextos de vida, como a televisão multilíngue ou o estabelecimento de comunidades virtuais por meio do acesso à Internet (Cazden; Courtney *et al.*, 1996, p.70).

Além disso, os autores propõem um enfoque educacional que reconhece a diversidade de práticas de comunicação e significado na sociedade atual, defendendo a integração de múltiplas formas de alfabetização no currículo educacional. Eles citam como o aumento da diversidade e interconexão de diferentes modos de expressão significativa, onde o texto se relaciona com o visual, o auditivo, o espacial, o comportamental, entre outros, está se tornando cada vez mais relevante. Isso é especialmente relevante nos meios de comunicação de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica (Cazden; Courtney *et al.*, 1996, p.64).

A sociedade atual exige “uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes em seus próprios processos de conhecimento, capazes de contribuir com seus próprios e negociar as diferenças entre uma comunidade e outra (Cope; Kalantzis, 2013, p. 172, tradução nossa)¹⁰. Ou seja, não é mais aceitável haver estudantes como “antigamente”, extremamente passivos ou meramente repetitivos. Como aponta o autor “somos cada vez mais obrigados a ser usuários, jogadores, criadores e consumidores criteriosos, em vez de espectadores, delegados, plateias ou consumidores passivos de uma modernidade anterior” (Cope; Kalantzis, 2013, p. 172, tradução nossa)¹¹. Em colaboração a isso, Lemke (2010, p. 458) destaca que:

Não é mais suficiente imaginar que as sociedades são constituídas por indivíduos isolados, ligados imprevisivelmente através de contatos sociais voluntários, com ‘mentes’ individuais e autônomas de algum modo dissociadas do mundo material. Não podemos continuar pensando que exista apenas um ‘letramento’ ou que isto seja apenas o que as mentes individuais fazem quando confrontadas com um símbolo de cada vez.

Nesse sentido, os letramentos vão muito além da leitura e da (boa) escrita. Logo, o ensino tradicional que ainda existe hoje, precisa ser ressignificado, como afirmam Cope e Kalantzis *et al.* (2020, p.22) quando ressaltam que:

Ensinar “letramentos” não é simplesmente uma questão de uso correto da língua; é, sobretudo, um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente, o que impõe desafios às práticas de letramento escolares tradicionais, cujos processos de ensino e aprendizagem precisam ser reexaminados.

¹⁰ No original: The multiliteracies approach suggests a pedagogy for active citizenship, centred on learners as agents in their own knowledge processes, capable of contributing their own as well as negotiating the differences between one community and the next.

¹¹ No original: we are more and more required to be users, players, creators and discerning consumers rather than the spectators, delegates, audiences or quiescent consumers of an earlier modernity.

Ou seja, a concepção de que há apenas uma forma de alfabetização ou que esse processo se restringe ao manejo de um símbolo por vez, de maneira isolada, já não se sustenta nos contextos atuais. Rojo (2017, p. 4) propõe que “não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos”. Devemos reconhecer a complexidade das interações sociais e dos meios de comunicação, bem como a influência do contexto social e material na compreensão e produção de significados, como explicam os autores:

Um dos objetivos fundamentais de uma pedagogia de multiletramentos é criar as condições para a aprendizagem que apoiam o crescimento desse tipo de pessoa: uma pessoa confortável consigo mesma e flexível o suficiente para colaborar e negociar com os outros que são diferentes dela mesma para forjar um interesse comum (Cope; Kalantzis, 2013, p. 174, tradução nossa¹²).

Reconhecer e conhecer o que ainda não sabemos, precisamos ir em busca do novo, do que está acontecendo, para não ficarmos “para trás” nesta sociedade digital, é o que o mundo, a sociedade, o sistema exige. Como afirma Lemke (2010, p. 459):

[...] as pessoas precisam saber de muito mais, tanto materialmente, quanto semioticamente, para usar um computador e projetar e manter todo esse sistema de práticas. Algumas pessoas, de algum modo, precisam manipular mais tipos diferentes de questões em diferentes formas. Precisamos saber como fazer diferentes tipos de coisas novas (coletiva e individualmente).

Ser multiletrado digitalmente implica uma proficiência em navegar e criar textos multimodais, ser capaz de compreender criticamente e produzir conteúdos que combinam texto escrito com imagens, vídeos, gráficos e outros elementos visuais e auditivos. Isso reflete a realidade comunicativa atual, onde os textos frequentemente são multimodais, exigindo dos indivíduos habilidades de leitura e escrita que vão além do verbo-centrismo tradicional. Rojo (2017, p. 9) ressalta que isso “exige uma mudança das relações entre professores e alunos, designando ao professor um papel mediador de aprendizagens autônomas e colaborativas. Exige, pois, uma outra pedagogia”, que Cope e Kalantzis (2006 [2000]) chamam de “pedagogia dos

¹² No original: One of the fundamental goals of a multiliteracy pedagogy is to create conditions for learning that support the growth of this kind of person: someone comfortable with themselves and flexible enough to collaborate and negotiate with others who are different from themselves to forge a common interest.

multiletramentos”. Hoje já se é dito que todo texto é multimodal e os autores destacam que:

Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica (Cope; Kalantzis *et al.*, 2020, p. 20).

Os significados atualmente são criados de maneira cada vez mais multimodal, utilizando uma combinação de diferentes modos de comunicação. Isso ocorre porque há uma integração crescente entre os modos textual, visual, auditivo, espacial e comportamental na construção de significados. Cope e Kalantzis *et al.* (2020, p. 22) evidenciam que:

Textos escritos atuais são criados e divulgados de uma maneira cada vez mais multimodal, envolvendo tanto palavras quanto imagens estáticas, sons e vídeos. Por isso, o processo de alfabetização hoje precisa ser habilmente complementado por uma aprendizagem sobre o design multimodal de textos.

Essa tendência é especialmente relevante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica, onde a informação é frequentemente apresentada através de uma mistura de texto, imagens, sons e interações espaciais, criando uma experiência comunicativa mais rica e complexa para o público. Multiletramento e multimodalidade, juntos, fornecem um entendimento das habilidades necessárias para a comunicação eficaz e a construção de significados na sociedade contemporânea, bem como os conceitos de Semiótica Social e Multimodalidade, que veremos a seguir.

2.5 Semiótica Social e Multimodalidade

O significado de multimodalidade, por vezes, se apresenta de forma muito complexa. No Glossário, CEALE, UFMG, 2014, é definida como: “Multimodalidade é a integração de diversos modos de comunicação, como linguagem verbal, visual e gestual, no processo de ensino e aprendizagem.” Ou seja, a multimodalidade dilata a linguagem escrita. Buzato (2021) assevera que “[...] a “monomodalidade” é uma idealização. Isso porque os signos sempre têm um substrato material que comunica em alguma modalidade além daquela a que o signo pertence”, ou seja, tudo é multimodal.

A multimodalidade tem sido utilizada tanto como um instrumento de análise quanto para o desenvolvimento teórico e filosófico dos diversos modos de comunicação e representação na construção de significados. Mormente nas últimas décadas, mais textos multimodais estão sendo produzidos e consumidos, como afirma Soares (2021, p. 132):

As práticas discursivas contemporâneas acentuam o uso desses tipos de textos multimodais como formas de comunicação, por exemplo, os discursos em contexto digital, nas mídias, na publicidade, que apresentam uma gama de características como: o hibridismo, a intertextualidade, a interdiscursividade, o dialogismo, a própria multisssemiose [...].

A multimodalidade, de acordo com Gunther Kress (2010), refere-se à utilização de múltiplos modos semióticos para a comunicação e representação de significados. Além do tradicional modo verbal (escrito e falado), a multimodalidade reconhece a importância de outros modos, como o visual, o gestual, o sonoro e o espacial, que podem ser combinados para criar significados complexos e ricos. Kress (2010) destaca que a multimodalidade é uma característica central da comunicação contemporânea, especialmente no contexto digital, onde imagens, vídeos, emojis e outros recursos visuais e sonoros são amplamente utilizados para complementar ou substituir a linguagem verbal.

Cada vez mais a Inteligência Artificial (IA) surge como uma aliada na exploração da multimodalidade, permitindo a análise, a geração e a integração de múltiplos modos em práticas comunicativas. Sobre isso, Alves (2023, p. 38) explica que:

[...] a IA consulta o banco de dados no qual foi treinado, acessando os arquivos inseridos até setembro de 2021, para responder às perguntas dos usuários. [...] Esse caráter inovador já foi superado pela nova versão ChatGPT 4.0 que é um modelo de linguagem multimodal que gera resultados para textos e imagens, com 1,3 trilhões de parâmetros, capaz de produzir respostas mais precisas e completas para as perguntas, apresentando um texto mais coerente e natural.

Por meio de ferramentas como sistemas de reconhecimento de imagens, síntese de voz (produção artificial) e análise textual, a IA potencializa a criação de significados multimodais, adaptando conteúdos a diferentes públicos e contextos de maneira dinâmica e personalizada. Kress (2010, p. 20) ressalta que:

A escrita e a imagem e a cor se prestam a fazer diferentes tipos de trabalhos semióticos; cada um tem seus distintos potenciais de significado – e, neste caso, a imagem pode ter vantagem sobre a escrita. E isso, em poucas palavras – e, de certa forma, tão simples quanto – é o argumento para tomar a ‘multimodalidade’ como o estado normal de comunicação humana.

Para o semioticista, a multimodalidade não se limita apenas ao uso de diferentes modos, mas também envolve a compreensão dos recursos específicos de cada modo e como eles interagem para construir significados. Ele enfatiza que cada modo tem suas próprias capacidades de representação e expressão, e sua combinação permite que os comunicadores transmitam informações de maneira mais eficaz e impactante. Soares (2013, p. 64) propõe que:

O mundo monomodal sempre teve maior destaque, principalmente, considerando o poder da gramática tradicional. No entanto, no mundo globalizado e altamente tecnologizado, a multimodalidade permeia os espaços, o que é comunicado está em várias semioses, como nas cores, nas fotos, nos sons, nos gestos e na linguagem verbal.

Nas últimas décadas, o grande impacto causado pelas TDICs nas produções textuais tem trazido consequências para as formas de ensino e aprendizagem em todos os níveis de escolaridade, fazendo da multimodalidade e das tecnologias digitais, um conjunto de recursos para educação linguística. Além disso, a Inteligência Artificial (IA) desponta como um avanço disruptivo, ampliando significativamente as possibilidades de exploração da multimodalidade. Para definir IA, Bartoletti (2020) propõe que “a IA são (pelo menos até agora) máquinas executando uma tarefa que os humanos realizam e que é possível apenas porque nós, humanos, as ensinamos como fazê-lo”.

No campo educacional, Alves (2023, p.25) destaca que a IA já tem sido empregada em diversos segmentos, como em sistemas de tutoria inteligentes, projetos de engenharia, interpretação de idiomas estrangeiros e de imagens, entre outros. Essas tecnologias oferecem aos educadores novas ferramentas, como sistemas de geração automática de conteúdos multimodais, análise de dados semióticos e personalização de experiências comunicativas. Com isso, torna-se possível criar materiais didáticos mais acessíveis, dinâmicos e adaptados às necessidades dos estudantes, embora a modalidade visual, imagética nas IAs não seja ofertada gratuitamente, o que torna a pesquisa mais onerosa.

Outro benefício da IA está em sua capacidade de integrar diferentes modos semióticos (textuais, visuais, sonoros, entre outros) de maneira fluida, promovendo uma aprendizagem que dialoga com as demandas de um mundo tecnologicamente interconectado. Nesse sentido, Pereira (2023, p. 6) esclarece que a IA “tem o modelo baseado em uma arquitetura de rede neural que foi treinada em grandes conjuntos de dados textuais e multimodais, incluindo livros, artigos de jornais e revistas, sites e outras fontes de informação disponíveis na internet”.

A combinação da multimodalidade com as tecnologias digitais e as inovações da IA não só enriquece os processos educacionais, mas também redefine os paradigmas de ensino e comunicação, aproximando-os das práticas sociais contemporâneas. Essa integração da IA nas práticas pedagógicas pode ampliar as possibilidades de ensino, ao mesmo tempo que cria novos espaços para o uso de recursos multimodais.

Quando os avanços tecnológicos são associados às abordagens semióticas, como a Semiótica Social, é possível obter uma melhor compreensão de como os diferentes modos de comunicação (visual, verbal, sonoro e gestual) são utilizados no contexto da formação de professores, especialmente em cursos a distância. Assim, a análise semiótica surge como uma ferramenta valiosa para interpretar como a IA e os recursos multimodais contribuem para a construção do conhecimento e para a participação ativa dos educadores em processos de formação continuada.

A semiótica está associada ao contexto da formação continuada de professores no estado do Amazonas, oferecendo uma lente poderosa para examinar como os recursos visuais, verbais, sonoros e gestuais são utilizados nos cursos a distância. Diante dessa nova realidade que avança de forma exponencial, os recursos utilizados no contexto da educação não podem ficar alheios às transformações tecnológicas e às novas demandas do ensino digital. A análise semiótica permite desvendar os significados subjacentes às escolhas de *design* visual, à disposição de elementos em interfaces digitais e à combinação de diferentes modos de representação. A exploração das estratégias semióticas presentes nos materiais de ensino e nas interações online torna possível compreender como os professores em formação constroem conhecimento, interpretam conteúdos e se envolvem em

discussões colaborativas., Bezemer e Kress (2010, p.11, tradução nossa)¹³ afirmam que:

Onde anteriormente rotinas convencionais estabelecidas podiam servir como guias confiáveis na composição, em um mundo multimodal há a necessidade de avaliar, a cada ocasião de produção de texto, quais são as relações sociais com o público, quais recursos estão disponíveis para a elaboração do texto, quais mídias serão utilizadas e como elas se enquadram com o que se deseja comunicar, e com uma compreensão clara das características do público.

As interações entre linguagem verbal, imagens, sons e gestos, proporcionam uma compreensão das estratégias pedagógicas e das dinâmicas de significação presentes nos cursos, contribuindo para uma análise crítica e enriquecedora da formação docente no contexto da cibercultura. Como todas essas teorias se complementam, contaremos também com aspectos da Linguística Sistêmico-Funcional, a seguir.

2.6 A Linguística Sistêmico-Funcional e suas Metafunções

O contexto na linguagem é essencial para a interpretação precisa e a comunicação eficaz e atua como uma moldura que dá significado e clareza às palavras e frases, ajudando os interlocutores a entender não apenas o que é dito, mas também como e por que é dito. Halliday (2004, p. 27) esclarece que “os textos variam sistematicamente de acordo com os valores contextuais: os textos variam de acordo com a natureza dos contextos em que são utilizados”.

A Linguística ou Gramática Sistêmico-Funcional (LSF ou GSF), desenvolvida por Michael Halliday (2004), é uma abordagem da linguística que enfoca a relação entre a linguagem e seu contexto de uso. Ao contrário das gramáticas tradicionais que se concentram nas regras e estruturas formais da língua, a GSF considera a linguagem como um sistema de escolhas que refletem e realizam funções sociais. Fuzer e Cabral (2014, p. 14) enfatizam que na LSF:

A preocupação centra-se menos na forma para se concentrar no significado. A GSF é uma teoria sociossemiótica, razão pela qual prioriza a íntima relação léxico-gramática em interface com a semântica e o discurso, ou seja, o texto na interface com o contexto social em que os usos linguísticos ocorrem.

¹³ No original: Where previously grooved routines of convention could serve as reliable guides in composition, in a multimodal world there is a need to assess on each occasion of text-making what the social relations with an audience are, what resources there are for making the text, what media are going to be used, and how these fit with what is to be communicated and with a clear understanding of the characteristics of the audience.

A abordagem sistêmico-funcional destaca a flexibilidade e adaptabilidade da linguagem para atender às necessidades comunicativas dos falantes em diversos contextos sociais, culturais e situacionais. E Halliday descreve este contexto situacional através de um modelo conceitual constituído por três variáveis: campo, relações e modo. Para Halliday (1976, p. 22, tradução nossa¹⁴), “os três tópicos CAMPO, MODO e RELAÇÕES [...] são conceitos altamente gerais para descrever como o contexto da situação determina os tipos de significado que são expressos. O texto não é simplesmente composto por palavras e frases, mas também representa um evento interativo e uma troca social de significados; por isso, deve ser analisado considerando o contexto situacional em que foi criado.

Tabela 2 - Variáveis do contexto de situação

Variáveis do contexto de situação	
CAMPO	É o evento total, no qual o texto está funcionando, junto com a atividade intencional do falante ou escritor; assim, inclui o assunto como um de seus elementos.
RELAÇÕES	Refere-se ao tipo de interação de papéis, ao conjunto de relações sociais relevantes, permanentes e temporárias entre os participantes envolvidos.
MODO	É a função do texto no evento, incluindo o canal utilizado pela linguagem - falada ou escrita, improvisada ou preparada - quanto ao seu gênero ou modo retórico.

Fonte: Sistematizado pela autora, com base em Halliday (1976).

Estas variáveis presentes no Quadro 2, acima, estão relacionadas às funções que a linguagem desempenha, as quais Halliday chama de “metafunções”. Ele propõe que a linguagem serve a três funções principais: ideacional (expressar conteúdo e experiências), interpessoal (interagir e estabelecer relações sociais) e textual (organizar o discurso de maneira coerente). Cada uma dessas funções está associada a diferentes sistemas gramaticais, como a escolha de palavras, estruturas sintáticas e padrões de coesão e a relação entre elas fica como mostra o Quadro 3 abaixo:

¹⁴ No original: the three headings FIELD, MODE, and TENOR [...] are highly general concepts for describing how the context of situation determines the kinds of meaning that are expressed.

Tabela 3 - Relação entre as variáveis situacionais e as metafunções da linguagem

Relação entre as variáveis situacionais e as metafunções da linguagem		
Variáveis do contexto de situação	Metafunções da linguagem	Sistemas léxico-gramaticais
CAMPO	Metafunção Ideacional	Experiencial (Sistema de Transitividade) e lógica
RELAÇÕES	Metafunção Interpessoal	Sistema de Modo, Modalidade e Polaridade
MODO	Metafunção Textual	Estrutura Temática

Fonte: sistematizado pela autora, baseado em Halliday (2004) e Fuzer e Cabral (2014).

De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p.15), “a GSF é utilizada para compreender, por meio de descrições e análises, o funcionamento da linguagem usada nos textos com que se deparam”. Teorias - como a ADC, a Teoria de Gênero e Registro, a GDV, entre outras - têm seu entendimento mais facilitado quando se tem, previamente, o conhecimento das categorias léxico-gramaticais da LSF. Barros (2010, p. 245) declaram que:

[...] é relevante para o analista de discurso crítico se utilizar da GSF, a fim de se investigar melhor a linguagem do ponto de vista micro e macrossociais. A ACD e a GSF podem proporcionar ao analista crítico do discurso uma visão mais holística do contexto social investigado, estreitando cada vez mais o elo entre o texto e o contexto, entre o social e o linguístico.

As metafunções da linguagem são um conceito central na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), são as manifestações dos propósitos dos usos da língua. Essas metafunções representam diferentes formas pelas quais a linguagem é usada para criar significado e comunicar intenções dentro de contextos sociais e culturais. Fuzer e Cabral (2014, p. 32) conceituam que as “metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio, relacionar-se com os outros e organizar a informação”. É importante ressaltar que elas serviram de base para os autores Fairclough (2016), Kress e van Leeuwen (2006) e a Análise Crítica do Discurso e a Gramática do Design Visual. O Quadro 4 abaixo evidencia uma inter-relação entre as teorias.

Tabela 4 - Relação entre a LSF, a GDV e ADC

Relação entre a LSF, a GDV e ADC		
LSF	GDV	ADC
Metafunção Ideacional	Significado Representacional	Prática Social
Metafunção Interpessoal	Significado Interativo	Prática Discursiva
Metafunção Textual	Significado Composicional	Prática Textual

Fonte: sistematizado pela autora, baseado nos estudos de Halliday (2004), Kress e van Leeuwen (2006) e Fairclough (2016).

Portanto, as três metafunções da linguagem – ideacional, interpessoal e textual – não apenas evidenciam os diferentes propósitos do uso da língua, mas também orientam pesquisas que buscam compreender como os textos constroem significados em contextos sociais diversos. Neste estudo, o foco recairá sobre a metafunção interpessoal, que explora as relações sociais e interações manifestadas no *corpus*, entretanto, veremos cada uma delas. Essa escolha justifica-se pela relevância de investigar como os aspectos interativos se revelam nos textos do *corpus* analisado, alinhando-se ao enfoque teórico-metodológico adotado.

2.6.1 A Metafunção Ideacional

As três metafunções - Ideacional, Interpessoal e Textual - constituem as bases para a análise dos cursos de formação de professores, neste trabalho. De acordo com Halliday (2004 [1978]), a metafunção Ideacional ou Experiencial aborda a representação de experiências, conceitos e ideias, sendo fundamental para entender como os conteúdos são comunicados aos participantes. Ela revela como as escolhas linguísticas e multimodais constroem significados e conhecimentos específicos e, de acordo com Fuzer e Cabral (2014, p.41) a parte da gramática em que se manifestam os significados experienciais é o Sistema de Transitividade, a Imagem 3, a seguir, ilustra a relação.

Figura 3 - Inter-relação entre os estratos da linguagem na metafunção ideacional



Fonte - sistematizado pela autora, baseado nos estudos de Halliday (2004) e Fuzer e Cabral (2014).

A partir da Imagem 3, o Sistema de Transitividade é um componente que analisa como os eventos e processos são expressos na linguagem. Esse sistema descreve a forma como os participantes, processos e circunstâncias são representados nas cláusulas, refletindo como os falantes e escritores percebem e constroem o mundo à sua volta. Fuzer e Cabral (2014, pp. 40-41) esclarecem que:

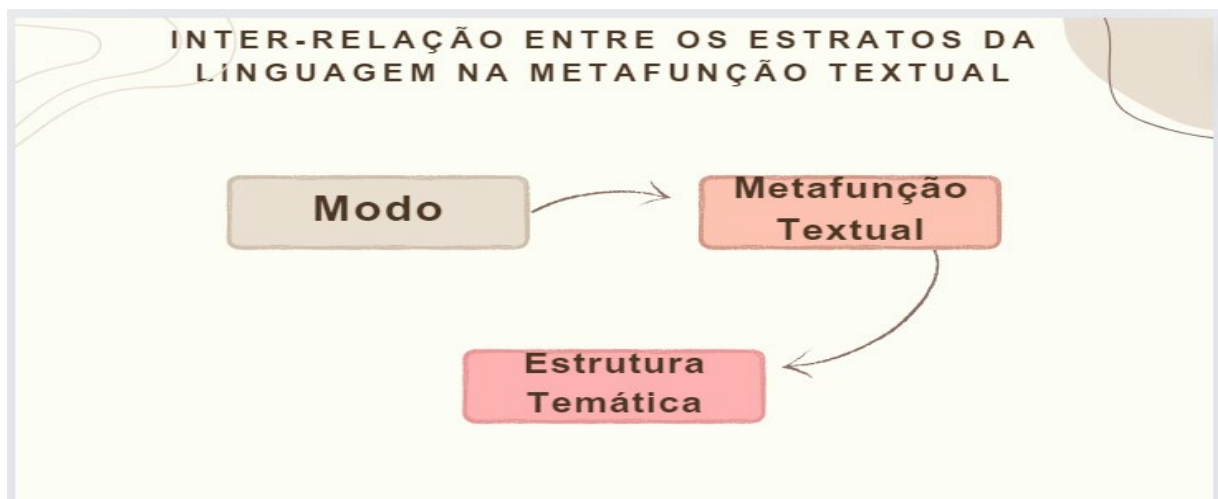
Na GSF, a transitividade é um sistema de descrição de toda a oração, a qual se compõe de processos, participantes e eventuais circunstâncias. É um sistema de relação entre componentes que formam uma figura, [...] que são significados produzidos pelos processos em associação com participantes e circunstâncias. [...] Na GSF, os conceitos de processo, participante e circunstância são categorias semânticas que explicam como fenômenos de nossa experiência do mundo são construídos na estrutura linguística.

De acordo com as autoras, no Sistema de Transitividade é possível entender como a linguagem constrói significados sobre experiências e eventos, revelando padrões e escolhas que refletem a perspectiva e a intenção do falante ou escritor. Por exemplo, diferentes escolhas de processos, participantes e circunstâncias podem indicar diferentes visões de mundo ou ênfases particulares na construção do discurso. Dando continuidade, seguimos com a Metafunção Textual.

2.6.2 A Metafunção Textual

A metafunção Textual, Halliday (2004 [1978]), por sua vez, analisa a organização dos textos e discursos, revelando como os elementos linguísticos e visuais são estruturados para guiar a compreensão e a interpretação. No contexto dos cursos a distância, essa metafunção examina como os recursos multimodais são utilizados para criar coerência e coesão nos materiais de ensino, garantindo que os participantes possam acompanhar e assimilar o conteúdo de maneira eficaz. Fuzer e Cabral (2014, p.127) observam que esta metafunção “é responsável pela organização dos significados experienciais e interpessoais em um todo coerente” e que “a oração é vista como mensagem, que se realiza, em nível léxico-gramatical, pela estrutura temática”, como representa a Imagem 4, a seguir.

Figura 4 - Inter-relação entre os estratos da linguagem na metafunção textual Imagem



Fonte: sistematizado pela autora, baseado nos estudos de Halliday (2004) e Fuzer e Cabral (2014).

Além da Estrutura Temática, há também a Estrutura de Informação, que veremos logo mais. A estrutura temática é um dos principais aspectos da Metafunção Textual e se refere à maneira como organizamos a informação dentro de uma cláusula. Cada cláusula tem um Tema, que é o ponto de partida da mensagem, e um Rema, que é o que se diz sobre o Tema. Essa organização ajuda a guiar o leitor ou ouvinte através do texto, destacando o que é mais importante em cada momento. Fuzer e Cabral (2014, p. 131), confirmam que na “Metafunção Textual da linguagem

a oração tem *status* de mensagem. Cada oração se constitui de duas partes: o Tema e o Rema, necessariamente nessa ordem”.

Já a Estrutura de Informação, se refere à forma como a informação é distribuída dentro de uma cláusula para destacar o que é novo e o que é dado. Basicamente, toda cláusula pode ser dividida em Informação Dada e Informação Nova. Halliday (1994) citado em Fuzer e Cabral (2014, p. 129) explica que:

A forma ideal da unidade da informação consiste de um elemento Novo acompanhado por um elemento Dado pois, estruturalmente, uma unidade de informação se constitui de um elemento Novo, que é obrigatório, somado a um elemento Dato, que é opcional.

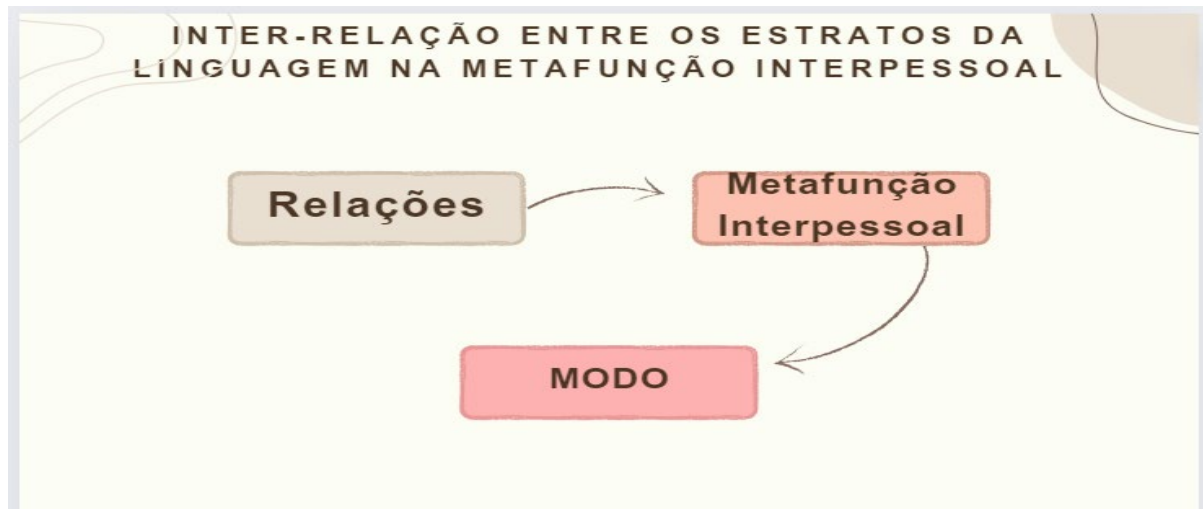
De acordo com as autoras, esta estrutura facilita a compreensão ao organizar a informação de forma que o leitor ou ouvinte possa seguir o fluxo do pensamento de maneira lógica e sequencial. Por exemplo, ao começar com o que já é familiar (Informação Dada), o texto estabelece uma base sólida antes de introduzir novos conceitos (Informação Nova). A Estrutura Temática e a Estrutura de Informação, juntas, garantem que um texto não apenas tenha coesão e coerência, mas também seja claro e acessível, orientando o leitor ou ouvinte através de informações familiares e novas de uma maneira lógica e fluida. Trataremos, agora, a protagonista deste trabalho, a Metafunção Interpessoal.

2.6.3 A Metafunção Interpessoal

A metafunção Interpessoal destaca a relação entre os participantes e o impacto das escolhas linguísticas na construção de papéis sociais, atitudes e avaliações. Essa metafunção oferece *insights* sobre como os professores em formação se envolvem em discussões, expressam opiniões e constroem argumentos. Além disso, permite explorar como os elementos multimodais, como emojis, avatares e imagens, são utilizados para expressar emoções e construir conexões interpessoais.

O Quadro 7, a seguir, mostra as inter-relações entre os estratos da linguagem: a variável contextual, a metafunção e o sistema léxico-gramatical compreendidos no movimento de atuação da linguagem.

Figura 5 - Inter-relação entre os estratos da linguagem na metafunção interpessoal



Fonte: sistematizado pela autora, baseado nos estudos de Halliday (2004) e Fuzer e Cabral (2014).

A metafunção interpessoal está centrada nas interações sociais e nos relacionamentos entre falantes e ouvintes. Soares (2016, p.26) destaca que esta metafunção “demonstra a relação entre os participantes do evento comunicativo. Está relacionado ao papel social da linguagem, isto é, ao fato de que a linguagem existe para estabelecer relações entre as pessoas”. Esta metafunção lida com as maneiras pelas quais a linguagem expressa atitudes, avaliações, emoções e posicionamentos, permitindo que os interlocutores expressem sua identidade e influenciem os outros. Por meio dessa metafunção, são estabelecidas relações de poder, solidariedade, persuasão e tomadas de posição. Halliday e Hasan (1989) *apud* Fuzer e Cabral (2014, p. 103), asseveram que “pela linguagem, podemos negociar relações e expressar opiniões e atitudes, produzindo significados em textos. Tais significados são influenciados pela variável contextual Relações e realizam a metafunção interpessoal da linguagem”.

Unsworth (2006) observa que a metafunção interpessoal está classificada em “Significado Interativo” e “Significado Avaliativo”. O Significado Interativo é realizado pelo sistema de humor e fornece informações, bens e serviços, exige informações e encomenda bens e serviços. Enquanto o Significado Avaliativo está relacionado à polaridade (sim e não) e à modalidade (entre o positivo e o negativo).

Ainda segundo o autor, correlativamente, o Significado Interativo para a Gramática do Design Visual (GDV) está relacionado à Demanda (quando a imagem exige uma resposta do leitor) e à Oferta (quando a imagem é apenas para

contemplação). E o Significado Avaliativo, na GDV, está relacionado à modalidade (credibilidade, veracidade), que está relacionada à “orientação de codificação”, o autor afirma que “a alta modalidade é um reflexo da fidelidade da representação com o mundo natural, como aquela alcançada em uma fotografia colorida de alta qualidade” (Unsworth, 2006, p. 67, tradução nossa¹⁵).

Já Fairclough (2016) aponta que a função interpessoal é dividida em outras duas funções componentes: a relacional e a de identidade, que estão relacionadas às identidades sociais manifestadas no discurso. Fairclough (2016, p. 181) ressalta ainda “como as relações sociais e as identidades são construídas no discurso”.

A metafunção interpessoal está intrinsecamente relacionada à expressão das interações sociais e à maneira como os falantes se relacionam e influenciam uns aos outros por meio da linguagem. A parte da gramática em que se manifestam os significados interpessoais é o sistema de MODO (Fuzer; Cabral, 2014, p. 103). O Sistema de MODO e Modalidade desempenham um papel fundamental nessa metafunção, permitindo que os falantes expressem atitudes, avaliações, emoções e posicionamentos em relação ao conteúdo que estão comunicando.

O sistema de MODO descreve como a linguagem é usada para construir relações interpessoais, ou seja, para expressar as atitudes, papéis e interações entre os falantes. Ele centra na maneira como os falantes se envolvem uns com os outros através da linguagem, incluindo como eles fazem afirmações, fazem perguntas, dão ordens, expressam desejos, entre outras atividades interpessoais. “O sistema de MODO é o recurso gramatical para se realizarem movimentos interativos no diálogo” (Martin; Matthiessen; Painter, 1997 *apud* Fuzer; Cabral, 2014, p. 106).

As autoras dividem o sistema de MODO em três tipos principais: indicativo, imperativo e interrogativo e cada modo tem sua própria função interpessoal específica. Elas também organizam o sistema em dois componentes: Modo e Resíduo. O Modo se compõe de Sujeito e Finito, onde o Sujeito é um grupo nominal e o Finito “é a parte do grupo verbal que carrega o tempo ou a opinião do falante e inclui polaridade positiva ou negativa”. (Droga; Humphrey, 2003 *apud* Fuzer; Cabral, 2014, p. 109).

Enquanto o Resíduo, é o “restante” da oração e forma-se de elementos funcionais de três tipos: Predicador, Complemento e Adjuntos. “Identificado o Modo, o restante da oração é chamado de Resíduo” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 110).

¹⁵ No original: high modality is a reflection of the fidelity of the representation with the natural world, such as that achieved in a high-quality, colour photograph.

Já a polaridade refere-se à distinção entre afirmação positiva e negação negativa em uma oração, sendo uma dimensão fundamental para transmitir informações e estabelecer relações de significado. Quando os falantes utilizam afirmações positivas, eles expressam a validade ou a verdade de uma proposição, enquanto a negação negativa é usada para refutar ou rejeitar a validade de uma proposição. A polaridade desempenha um papel vital na construção de significados em contextos variados, permitindo que os falantes expressem certeza, dúvida, possibilidade e negação de maneira sutil e complexa. Fuzer e Cabral (2014, p. 112) dizem que a polaridade “situa-se no âmbito da forma verbal, ao se usarem sentenças afirmativas ou negativas. Expressa-se tipicamente por um elemento finito, que pode ter uma forma positiva ou negativa ou por adjunto modal de polaridade (sim, claro, não).”

A Modalidade, dentro do contexto da Linguística Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (2004), desempenha um papel crucial na comunicação linguística ao expressar o grau de certeza, probabilidade e comprometimento presentes nas enunciações. Ela se refere à maneira como os falantes avaliam e expressam sua atitude em relação ao que estão comunicando. Halliday e Matthiessen (2013, p. 176, tradução nossa¹⁶), conceituam Modalidade:

A polaridade é, portanto, uma escolha entre sim e não. Mas essas não são as únicas possibilidades; existem graus intermediários, vários tipos de indeterminação que se situam entre eles, como 'às vezes' ou 'talvez'. Esses graus intermediários, entre os polos positivo e negativo, são conhecidos coletivamente como MODALIDADE. O que o sistema de modalidade faz é interpretar a região de incerteza que fica entre 'sim' e 'não'.

Por meio da Modalidade, os falantes podem indicar se algo é certo, incerto, possível, necessário, desejado, entre outros matizes de avaliação. Essa dimensão linguística não apenas transmite informações objetivas, mas também revela a postura subjetiva do falante em relação ao conteúdo comunicado. Halliday e Matthiessen (2013, p.181, tradução nossa)¹⁷, relacionam a Modalidade com o discurso:

¹⁶ No original: Polarity is thus a choice between yes and no. But these are not the only possibilities; there are intermediate degrees, various kinds of indeterminacy that fall in between like 'sometimes' or 'maybe'. These intermediate degrees, between the positive and negative poles, are known collectively as MODALITY. What the modality system does is to construe the region of uncertainty that lies between 'yes' and 'no'.

¹⁷ No original: We have taken the description of modality up to this degree of detail because in the analysis of discourse, especially the more conversational, dialogic forms, all these variants are likely to be met with, and their differences in meaning may have a marked effect on the unfolding and impact of the discourse.

Nós levamos a descrição da modalidade a esse grau de detalhe porque na análise do discurso, especialmente nas formas mais conversacionais e dialógicas, todas essas variantes são susceptíveis de serem encontradas, e suas diferenças de significado podem ter um efeito marcante no desenrolar e impacto do discurso.

Fairclough (2016, p. 187) trata a modalidade como uma dimensão da gramática que lida com a “relação entre os produtores e as proposições do comprometimento ou do distanciamento entre produtores e proposições: seu grau de ‘afinidade’ entre elas. O autor acrescenta, ainda, que a modalidade é “um ponto de intersecção no discurso, entre [...] as funções ideacional e interpessoal da linguagem” (Fairclough, 2016, p. 209).

Todo este entendimento sobre LSF é primordial, pois seus conceitos conduziram o desenvolvimento dos pressupostos de outras teorias adotadas neste trabalho: a Análise de Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 2013, 2016 [1992/2001]) e a Multimodalidade (Kress; van Leeuwen, 2006; Kress, 2010), que ampara teoricamente e metodologicamente a Gramática do Design Visual (GDV), como veremos a seguir.

2.7 Gramática do Design Visual e seus Significados

Na sociedade contemporânea, influenciada pela publicidade e pela valorização da imagem, como podemos evidenciar em sites de internet, revistas ou redes sociais, a apresentação visual tem ganhado crescente destaque em diversos tipos de mídia. Bezemer e Kress (2010, p. 10) defendem que:

A multimodalidade dos textos está intimamente ligada a mudanças profundas nas relações sociais entre aqueles que fazem e aqueles que se envolvem com o texto. Onde anteriormente estas relações se centravam em noções relativamente estáveis de “autor” e “leitor”, envolvem agora uma gama ampla e diversificada de criadores de significado e recursos modais.

Nesse cenário, os linguistas e semioticistas sociais Kress e van Leeuwen (2006) destacaram a necessidade de desenvolver um método de análise que permita compreender como os diferentes recursos semióticos em um texto colaboram para construir significados sociais, resultando na criação da Gramática do Design Visual (GDV), que tem por ponto teórico inicial a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday.

A GDV constitui-se em um arcabouço teórico e analítico que converge à produção do significado por meio de inúmeros recursos semióticos, como a organização e a composição visual de elementos em diferentes tipos de mídia, (imagens, gráficos, anúncios, websites e outros materiais visuais). Kress e van Leeuwen (2006, p. 2) esclarecem que “tal como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social”. Assim como a gramática na linguagem verbal estrutura as palavras e frases para formar significado, a gramática do design visual orienta como os elementos visuais devem ser arranjados para criar significado e transmitir mensagens de maneira eficaz, como confirmam Kress e van Leeuwen (2006, p.1, tradução nossa)¹⁸ :

Assim como as gramáticas da linguagem descrevem como as palavras se combinam em cláusulas, frases e textos, nossa 'gramática' visual descreverá a maneira pela qual elementos retratados - pessoas, lugares e objetos - se combinam em 'declarações' visuais de maior ou menor complexidade e extensão.

A GDV envolve o uso de elementos como tipografia, cores, imagens, ícones e outros elementos visuais para transmitir significado e criar uma experiência estética atraente. Esses elementos podem ser manipulados de várias maneiras para evocar diferentes emoções, comunicar diferentes mensagens e atingir diferentes públicos, à medida em que se observa os significados empregados no texto. Unsworth (2006, p.18) assevera que “todos os textos, visuais e verbais, separadamente ou em combinação, sempre implicam simultaneamente significados ideacionais, interpessoais e textuais/composicionais”.

Estes são os significados, de Kress e van Leeuwen, para analisar as imagens: “representacional (ideacional na GSF), interacional (interpessoal na GSF) e composicional (textual na GSF) graficalizadas e vetorizadas para cada uma das metafunções” (Cunha e Silveira, 2021). Na base teórica da GDV, os pesquisadores se apoiam principalmente nas relações metafuncionais de uso da linguagem – ideacional, interpessoal e textual – presentes na GSF de Halliday (ver Quadro 8 abaixo),

¹⁸ No original: Just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual 'grammar' will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual 'statements' of greater or lesser complexity and extension.

desempenhando essas mesmas relações metafuncionais à imagem na construção e constituição da realidade.

Tabela 5 - Relação das Metafunções da LSF com os Significados da GDV

Relação das Metafunções da LSF com os Significados da GDV		
Metafunções da LSF	Significados da GDV	
Ideacional	Representacional	Como o mundo é e pode ser representado.
Interpessoal	Interativo	Como os participantes representados e/ou interativos interagem entre si e com a realidade.
Textual	Composicional	Como são distribuídos os valores da informação e as relações de polarização na estrutura de composição da imagem.

Fonte: sistematizado pela autora, com base em estudos da LSF e GDV, em Halliday (2004 [1978]) e Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) e da Cunha (2018).

Além disso, a GDV permite explorar a interação entre os elementos visuais e a linguagem, ampliando as possibilidades de significação. A combinação de imagens, palavras e outros elementos multimodais oferece camadas adicionais de interpretação, enriquecendo a experiência dos participantes. Kress e van Leeuwen (2006, p. 3, tradução nossa)¹⁹, apresentam uma definição da GDV:

[...] tendo em mente nossa definição social de gramática, diríamos que 'nossa' gramática é uma gramática bastante geral do design visual contemporâneo nas culturas 'ocidentais', um relato do conhecimento e das práticas explícitas e implícitas em torno de um recurso, composto pelos elementos e regras que fundamentam uma forma de comunicação visual específica de cada cultura.

A disposição destes elementos e regras citados pelos autores acima, em relação ao texto (o material dos cursos), pode influenciar a compreensão e a interpretação das informações, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma identidade visual única dos cursos aqui analisados. Para este trabalho,

¹⁹ No original: [...] bearing in mind our social definition of grammar, we would say that 'our' grammar is a quite general grammar of contemporary visual design in 'Western' cultures, an account of the explicit and implicit knowledge and practices around a resource, consisting of the elements and rules underlying a culture-specific form of visual communication.

seguindo o que o *corpus* nos apresenta, trataremos, com mais ênfase, do Significado Interativo (ou interacional). Entretanto, estudaremos sobre cada um deles.

2.7.1 Significado Interativo

O Significado Interativo na Gramática do Design Visual, que resgata a Metafunção Interpessoal da LSF, se refere à forma como os elementos visuais de uma composição comunicam e interagem com o espectador. Como explicam Kress e van Leeuwen (2006, p. 116):

A articulação e compreensão dos significados sociais nas imagens deriva da articulação visual dos significados sociais na interação face a face, das posições espaciais atribuídas a diferentes tipos de atores sociais em interação [...]. Neste sentido, a dimensão interactiva das imagens é a “escrita” daquilo que normalmente se chama “comunicação não-verbal”, uma “linguagem” partilhada tanto pelos produtores como pelos espectadores.

Neste ponto, é importante ter o conhecimento dos chamados participantes na GDV: os participantes interativos (PI) e os participantes representados (PR), como declaram Kress e van Leeuwen (2006, p. 114) “a comunicação visual também dispõe de recursos para constituir e manter outro tipo de interação, a interação entre o produtor e o espectador da imagem (PI). Os autores complementam:

As imagens (e outros tipos de elementos visuais) envolvem dois tipos de participantes, os participantes representados (as pessoas, os lugares e as coisas representadas nas imagens) e os participantes interativos (as pessoas que comunicam entre si através de imagens), os produtores e espectadores das imagens.

O diálogo entre os produtores e espectadores é construído pelos elementos visuais, abordados pelo Significado Interativo, envolvendo-o em um processo ativo de interpretação. Kress e van Leeuwen (2006, p.114) declaram que os PI “regulam o que pode ser “dito” com imagens, como deve ser dito e como deve ser interpretado”. Esses elementos visuais não são apenas estéticos, eles também têm a função de transmitir mensagens e estabelecer conexões. Os autores asseveram que “em alguns casos a interação é direta e imediata. Produtor e espectador se conhecem e estão envolvidos em interações face a face” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.114). Na GDV, o Significado Interativo analisa como os elementos visuais se comunicam com o espectador e estabelecem uma relação interativa, embora o “produtor e espectador estão

fisicamente presentes. Os participantes que eles representam não precisam ser” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.114). Para estabelecer esta relação, são propostas algumas categorias de análise, que incluem a categoria de Contato, de Distância Social e de Atitude (Imagem 14).

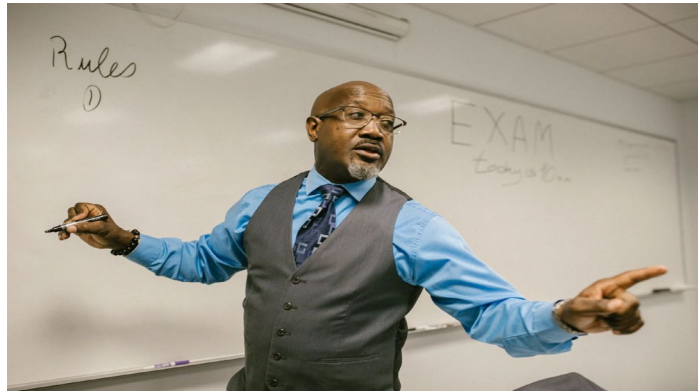
2.7.1.1 A Categoria de Contato

Kress e van Leeuwen (2006) explicam que a Categoria de Contato inclui a Oferta (quando nas imagens, os sujeitos representados não olham diretamente para o espectador, são apresentados como objetos de contemplação. Eles são oferecidos ao espectador para observação, sem uma interação direta, criando uma sensação de distanciamento ou de observação objetiva). Kress e van Leeuwen (2006, p. 119), ao explicarem a Oferta, na categoria de Contato, destacam que:

Outras fotos nos dirigem indiretamente. Aqui o espectador não é objeto, mas sujeito do olhar, e o participante representado é objeto do escrutínio desapassionado do espectador. Nenhum contato é feito. O papel do espectador é o de um espectador invisível. Todas as imagens que não contêm participantes humanos ou quase humanos olhando diretamente para o espectador são deste tipo. Por esta razão, novamente seguindo Halliday (1985), chamamos este tipo de imagem de “oferta” – ela “oferece” os participantes representados ao espectador como itens de informação, objetos de contemplação, impessoalmente, como se fossem espécimes em uma vitrine.

Observa-se, na Imagem 6 (professor dando aula), a seguir, um exemplo de imagem indicando Oferta, pois apenas contemplamos sem interagir diretamente com ele:

Figura 6 - Olhar de Oferta



Fonte: <https://savio.unisal.br/avaliacao-o-que-fazer/>

A outra classificação da categoria de Contato é a Demanda (quando os sujeitos na imagem olham diretamente para o espectador, há um "contato visual" que estabelece uma interação direta, por meio de um vetor que são os olhos). Sobre a Demanda, Kress e van Leeuwen (2006, p; 118), esclarecem que:

[...] o olhar do participante (e o gesto, se presente) exige algo do espectador, exige que o espectador entre em algum tipo de relação imaginária com ele ou ela. Exatamente que tipo de relação é então significada por outros meios, por exemplo, pela expressão facial dos participantes representados.

Na Imagem 7, a seguir, há um exemplo de imagem indicando Demanda:

Figura 7 - Olhar de Demanda



Fonte: <https://abrir.link/DniXm>

Esta relação de Demanda envolve o espectador, solicitando uma resposta ou engajamento emocional. É como se o ator da imagem estivesse realizando realmente

uma demanda, requerendo a atenção do espectador. Sobre a “escolha” entre Oferta e Demanda, os autores observam que:

A escolha entre “oferta” e “demanda”, que deve ser feita sempre que pessoas são retratadas, não é usada apenas para sugerir diferentes relações com diferentes “outros”, para fazer com que os espectadores se envolvam com alguns e permaneçam desligados de outros; também pode caracterizar gêneros pictóricos. Em alguns contextos [...] a imagem da “demanda” é preferida. Noutros contextos [...] a “oferta” é preferida. [...] E o que num contexto é uma convenção aceita pode, em outro contexto, ser um erro surpreendente ou uma experiência inovadora (Kress; van Leeuwen, 2006, p.120).

Essa escolha não apenas sugere diferentes relações com as pessoas retratadas, influenciando como o espectador se conecta ou se distancia delas, mas também define estilos e gêneros visuais. Em alguns cenários, a imagem de Demanda é mais adequada, por exemplo em uma publicidade, estática ou em vídeo, enquanto em outros, a imagem de Oferta é a preferida. De novo, a importância do contexto na linguagem. Contexto também requerido para a segunda categoria, a de Distância Social.

2.7.1.2 A Categoria de Distância Social

A Categoria de Distância Social (Imagem 14) refere-se ao uso do enquadramento e da proximidade dos sujeitos na imagem para sugerir diferentes tipos de relações sociais. Kress e van Leeuwen (2006, p. 124) apontam que:

Há uma segunda dimensão nos significados interativos das imagens, relacionada ao “tamanho do quadro”, à escolha entre close-up, plano médio e plano geral, e assim por diante. Assim como os produtores de imagens, ao retratarem participantes humanos ou quase-humanos, devem optar por fazê-los olhar ou não para o espectador, também devem, e ao mesmo tempo, optar por retratá-los o mais próximo ou distante do espectador/ visualizador.

Existe o plano mais próximo, pessoal (*Close-up*), (Imagem 8), que sugere intimidade e envolvimento pessoal, “o plano próximo mostra a cabeça e os ombros do sujeito, e o plano muito próximo (*'close-up extremo'*, *'grande close-up'*) mostra qualquer coisa menos do que isso” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.124). Quando o sujeito está muito próximo, cria-se, naturalmente, uma sensação de familiaridade e conexão.

Figura 8 - Distânciajetei Pessoal (Close Up)



Fonte: <https://www.denofgeek.com/tv/harlan-cobens-stay-close-ending-explained/>

Há o Plano Médio (*Medium Shot*), social, (Imagem 9), que reflete uma distância social de maior formalidade, similar a uma conversa face a face entre conhecidos. “O plano médio próximo corta o sujeito aproximadamente na cintura e o plano médio, na altura dos joelhos” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.124).

Figura 9 - Plano Médio (Medium Shot)



Fonte: <https://abrir.link/YdEqF>

Já o Plano Longo (*Wide Shot*), impessoal, (Imagem 10), que indica uma relação social mais distante e formal, onde o sujeito está longe do espectador, criando uma sensação de objetividade e menor envolvimento pessoal. “O plano longo mostra a figura completa. No plano geral, a figura humana ocupa cerca de metade da altura do enquadramento, e o plano geral é algo “mais largo” do que isso (Kress; van Leeuwen, 2006, p.124).

Figura 10 - Plano Aberto (Wide Shot)



Fonte: <https://abrir.link/vVcAV>

A Imagem 10 sugere distanciamento com o espectador, o PR está de corpo inteiro, indicando impessoalidade, ou mesmo por uma questão de enquadramento de todas as participantes, como neste caso. Vejamos agora a terceira e última categoria de análise do Significado Interativo, a Categoria de Atitude.

2.7.1.3 A Categoria de Atitude

Kress e van Leeuwen (2006), esclarecem que as imagens criam relações entre os personagens representados e o espectador por meio da perspectiva. Quando alguém produz uma imagem, além de decidir se está "oferecendo" ou "procurando" algo e escolhendo o tamanho do enquadramento, também seleciona um ângulo ou "ponto de vista". Esse ponto de vista não é neutro, ele expressa atitudes subjetivas em relação aos elementos mostrados, sejam eles pessoas ou objetos. A perspectiva usada numa imagem pode influenciar como os espectadores percebem e se relacionam com os personagens representados, por meio dos ângulos, como explicam Kress e van Leeuwen (2006, p. 129):

Há ainda outra forma pela qual as imagens provocam relações entre os participantes representados e o espectador: a perspectiva. Produzir uma imagem envolve não só a escolha entre "oferta" e "procura" e a seleção de um determinado tamanho de enquadramento, mas também, e ao mesmo tempo, a seleção de um ângulo, de um "ponto de vista", e este implica a possibilidade de expressar atitudes subjetivas em relação aos participantes representados, humanos ou não.

A Categoria de Atitude, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p.135) traz dois desses pontos de vista ou ângulos classificatórios: o Ângulo Horizontal, que se refere ao posicionamento lateral do sujeito em relação ao espectador e pode ser Frontal, quando o sujeito é mostrado de frente e cria uma sensação de envolvimento e alinhamento com o espectador, é uma posição mais direta e igualitária ou Ângulo Oblíquo, quando o sujeito é mostrado de lado, criando uma sensação de distância e diferenciação. Isso pode indicar que o espectador não está completamente envolvido com o sujeito, mantendo uma certa separação ou objetividade. E há também o Ângulo Vertical, que se refere à posição vertical do sujeito em relação ao espectador.

A Imagem 11 mostra o ângulo de cima, alto, que é quando o espectador olha para baixo para o sujeito, cria uma sensação de poder ou superioridade sobre o PR:

Figura 11 - Ângulo Vertical de cima



Fonte: <https://abrir.link/SUcto>

A Imagem 12 exemplifica o ângulo vertical de baixo, quando o espectador olha para cima para o sujeito, sugere uma posição de inferioridade ou admiração em relação ao sujeito:

Figura 12 - Ângulo Vertical de baixo



Fonte: <https://abrir.link/ZqIOh>

Na Imagem 13, temos o exemplo do ângulo no mesmo nível, Equânime, quando o espectador e o sujeito estão no mesmo nível, sugere igualdade e uma relação mais equilibrada:

Figura 13 - Ângulo Vertical Equânime



Fonte: <https://abrir.link/jIRru>

Sobre os ângulos, os autores trazem algumas observações:

A diferença entre o ângulo oblíquo e frontal é a diferença entre afastamento e envolvimento. O ângulo horizontal codifica se o produtor da imagem (e, portanto, quer queira quer não, o espectador) está “envolvido” com os participantes representados ou não [...] Um ângulo alto faz o objeto parecer

pequeno e insignificante, um ângulo baixo faz com que pareça imponente e impressionante. (Kress; van Leeuwen, 2006, p.136).

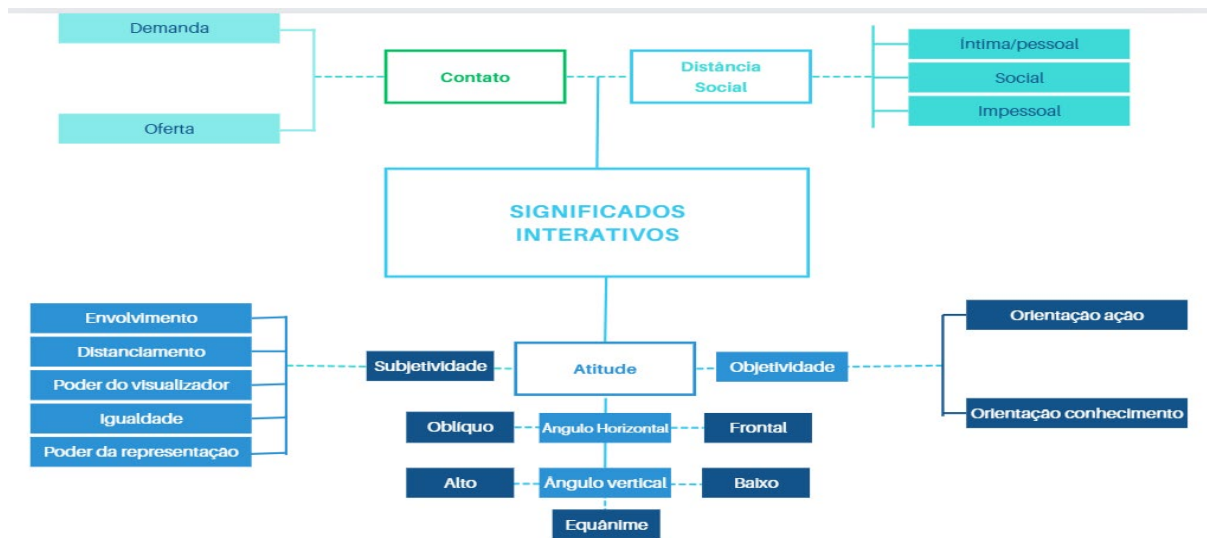
Há, ainda, outro ponto a ser considerado: a objetividade e a subjetividade das imagens. Kress e van Leeuwen (2006, p.130) explicam que, nas culturas ocidentais, existem dois tipos de imagens: subjetivas e objetivas. Imagens subjetivas possuem uma perspectiva central, ou seja, mostram a cena de um ponto de vista específico, influenciando a forma como o espectador percebe a imagem. Por outro lado, imagens objetivas não seguem uma perspectiva central.

Elas revelam todos os detalhes sobre os personagens ou objetos representados, mesmo que isso viole as leis da representação naturalista ou da própria natureza. Em resumo, as imagens subjetivas limitam a visão a um ponto específico, enquanto as objetivas buscam mostrar a totalidade do que é representado. “Imagens objetivas, então, desconsideram o espectador.

Elas comunicam, por assim dizer: ‘Eu sou assim, independentemente de quem, onde ou quando você esteja’. Por outro lado, o ponto de vista da imagem subjetiva e em perspectiva foi escolhido em função do observador (Kress; van Leeuwen, 2006, p.130).

Essas categorias ajudam a entender como as imagens são construídas para evocar diferentes respostas e interações do espectador, estabelecendo relações específicas e comunicando significados de maneira sutil e eficaz. Abaixo temos uma imagem que representa tudo o que foi explanado, baseado nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]).

Figura 14 - Significados Interativos em Imagens



Fonte: sistematizado pela autora, com base em Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), p.149).

Além desta dimensão interativa, as imagens também desempenham um papel fundamental na construção do Significado Representacional, isto é, na forma como os eventos, os participantes e os objetos são organizados visualmente para representar ações, estados e relações no mundo. Assim, a seguir, exploramos como o significado representacional se manifesta nos slides analisados, evidenciando os modos pelos quais a realidade é construída por meio das escolhas visuais.

2.7.2 Significado Representacional

O Significado Representacional na Gramática do Design Visual, que resgata a Metafunção Ideacional da LSF, se refere à construção da natureza dos eventos, dos objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem, tanto verbal quanto visualmente (Unsworth, 2001). Refere-se à habilidade da imagem de narrar acontecimentos do mundo material – representações narrativas – ou de conceituar ideias – representações conceituais. Trata-se da localização dos elementos que compõem a imagem e suas hierarquias.

2.7.2.1 Estruturas Narrativas

As estruturas ou representações narrativas acontecem “quando os participantes estão conectados por um vetor, eles são representados fazendo algo um

para o outro ou para outros [...] e servem para apresentar ações e eventos em desenvolvimento, processos de mudança, arranjos espaciais transitórios” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.59). Aqui, os participantes aparecem executando ações, que são representadas por processos (vetores). Kress e van Leeuwen (2006, p. 59) explicam que:

A marca registrada de uma “proposição” narrativa visual é a presença de um vetor: as estruturas narrativas sempre têm um, as estruturas conceituais nunca o têm. Nas imagens, estes vetores são formados por elementos representados que formam uma linha oblíqua, muitas vezes uma linha diagonal bastante forte, [...]. Os vetores podem ser formados por corpos ou membros ou ferramentas “em ação”.

Um exemplo, são imagens de pessoas utilizando o braço, a mão e os dedos para apontar algo, geralmente em direção ao PI, como na Imagem 15, abaixo:

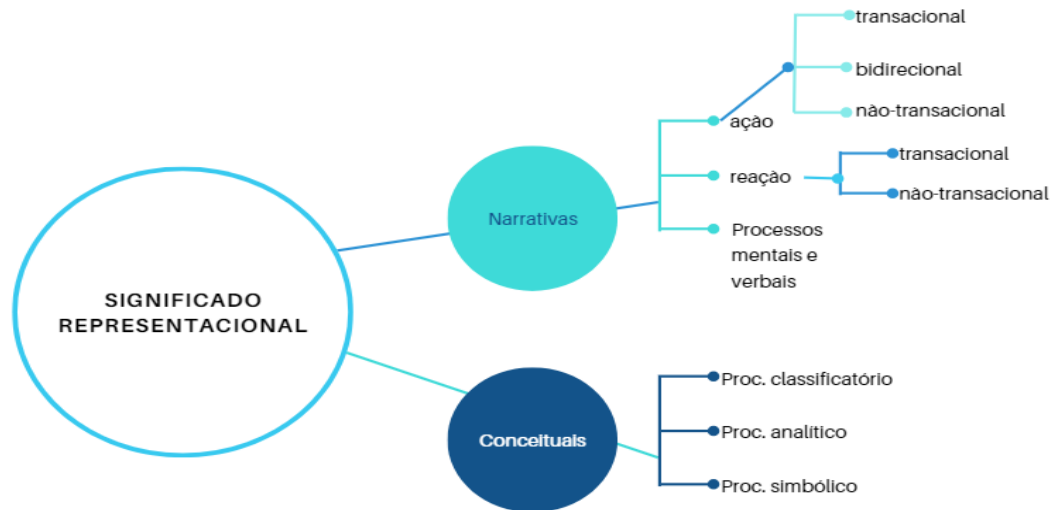
Figura 15 - Representações narrativas (vetor)



Fonte: <https://br.freepik.com/fotos/menino-apontando>

Vários tipos de processos narrativos podem ser identificados conforme os tipos de vetores utilizados, assim como pela quantidade e natureza dos participantes envolvidos, vejam na Imagem 16 abaixo como acontecem essas representações.

Figura 16 - Significado Representacional



Fonte: sistematizado pela autora, com base em Kress e van Leeuwen (2006) e Oliveira (2019).

Para facilitar a compreensão sobre os diferentes tipos de processos nas Estruturas Narrativas, apresentamos o Quadro 6, a seguir, que sintetiza e exemplifica cada um deles.

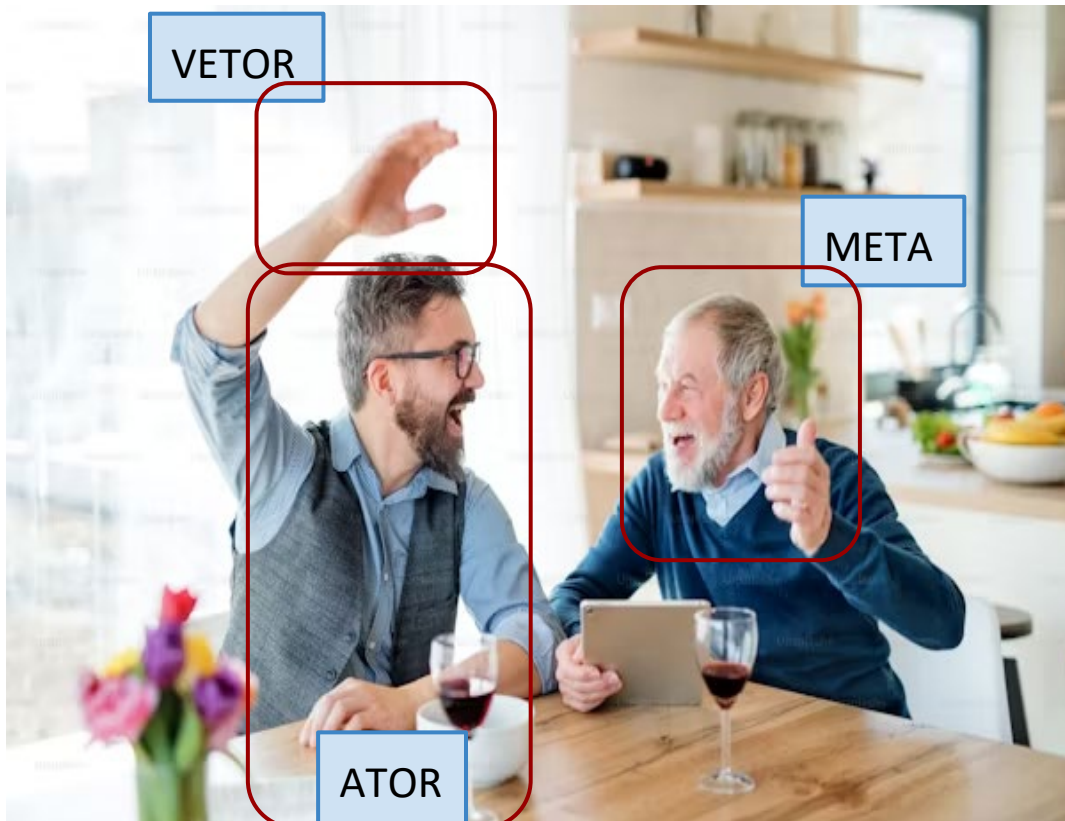
Tabela 6 - Tipos de processos nas Estruturas Narrativas

Processo Transacional	Existe a presença do ator e da meta, que são conectados por meio do vetor (Imagem 11).		
Processo Bidirecional	Ator e a meta participam tanto da ação, quanto da reação (Imagem 12).		
Processo Não-Transacional	Há apenas um participante e um vetor (Imagem 13).		
Processos Reacionais	O PR desconsidera o PI, considerando (e reagindo à) apenas o que há na imagem. Os atores são reagentes e as metas são fenômenos.	Transacionais	O reator tem o objeto na linha do seu olhar.
		Não Transacionais	O reator observa algo além da imagem, que não conseguimos detectar.
Mentais e Verbais	Quando há balões simbólicos de pensamento e falas.		

Fonte: sistematizado pela autora, com base em Kress e van Leeuwen (2006).

A Imagem 17, apresentada abaixo, ilustra o Processo de Ação Transacional, destacando os elementos essenciais que o compõem: o vetor, o ator e a meta. O vetor (homem à esquerda) representa quem pratica a ação, a meta é quem recebe a ação e o vetor (braço/mão) representa a ação, o processo:

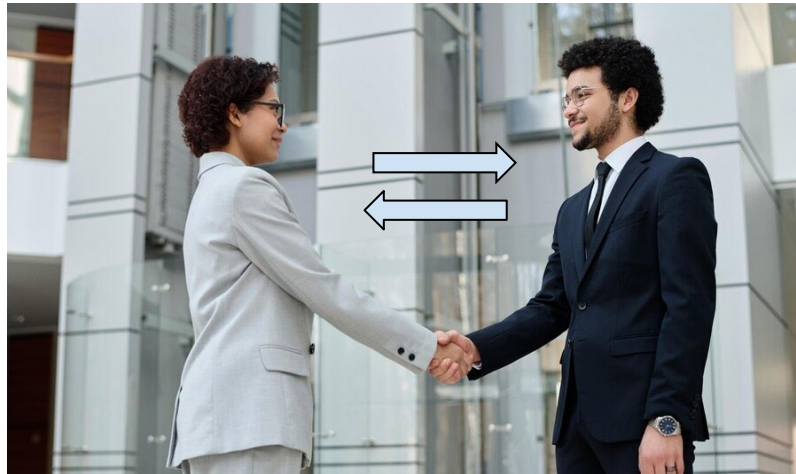
Figura 17- Processo de Ação Transacional (ator, vetor e meta)



Fonte: <https://encurtador.com.br/whLbx>

A Imagem 18, apresentada a seguir, exemplifica o Processo de Ação Bidirecional, evidenciando a interação entre os participantes e destacando os elementos principais envolvidos: o vetor e os dois atores que compartilham ações em direção um ao outro:

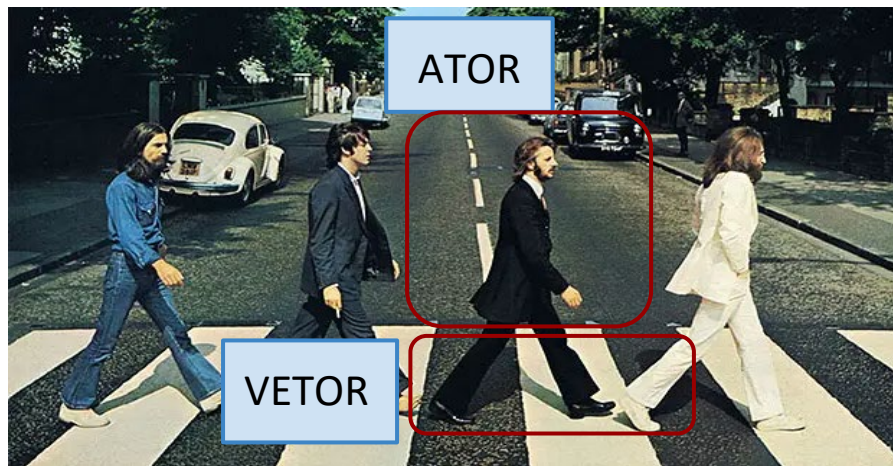
Figura 18 - Processo de Ação Bidirecional



Fonte: <https://encurtador.com.br/ez08k>

Por fim, como indica o Quadro 6, a Imagem 19, apresentada a seguir, ilustra o Processo de Ação Não-Transacional, destacando um vetor que parte do ator, mas que não alcança uma meta específica. Esse tipo de processo enfatiza a ação em si, sem que haja um destinatário ou alvo claramente definido:

Figura 19 - Processo de Ação Não-Transacional



Fonte: <https://veja.abril.com.br/cultura/foto-iconica-dos-beatles-completa-50-anos>

Com base nas ações realizadas pelos participantes das imagens, foi possível perceber que as várias formas de realizar uma ação possibilitam interpretações e análises específicas. No entanto, essas análises também são viáveis quando o personagem está parado, sem movimentos. É isso que iremos explorar mais adiante nas estruturas conceituais.

2.7.2.2 Estruturas Conceituais

Nas estruturas conceituais, o foco não é mais na ação dos participantes, mas em sua identidade, “representando os participantes em termos de sua essência mais generalizada e mais ou menos estável e atemporal, em termos de classe, estrutura ou significado” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 79). Como visto na Imagem 16 (organograma), as estruturas conceituais são categorizadas em: (i) processos classificatórios; (ii) analíticos; e (iii) simbólicos.

Os processos classificatórios classificam os objetos por meio da disposição dos elementos da imagem (Imagem 20), definindo a que categorias eles pertencem, de forma implícita ou explícita (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011). Os processos analíticos (Imagem 21), de acordo com os mesmos autores, representam determinados elementos na imagem com foco em suas partes ou em seu todo, refletindo os objetivos de quem constrói o texto, produzindo determinados efeitos naqueles que consomem esse texto. Por fim, os processos simbólicos (Imagem 22) “ocorrem quando há a presença de elementos na imagem que acrescentam valor extra, justamente por não serem intrínsecos a ela” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 538).

Figura 20 - Processos Classificatórios



Fonte: <https://www.superprof.com.br/blog/valor-veiculo/>

A Imagem 21, apresentada a seguir, ilustra os Processos Analíticos, que destaca relações de parte-todo entre os elementos visuais. Nesse tipo de processo, os componentes individuais de uma composição são examinados em relação ao todo,

permitindo uma compreensão detalhada da estrutura e das conexões entre as partes representadas:

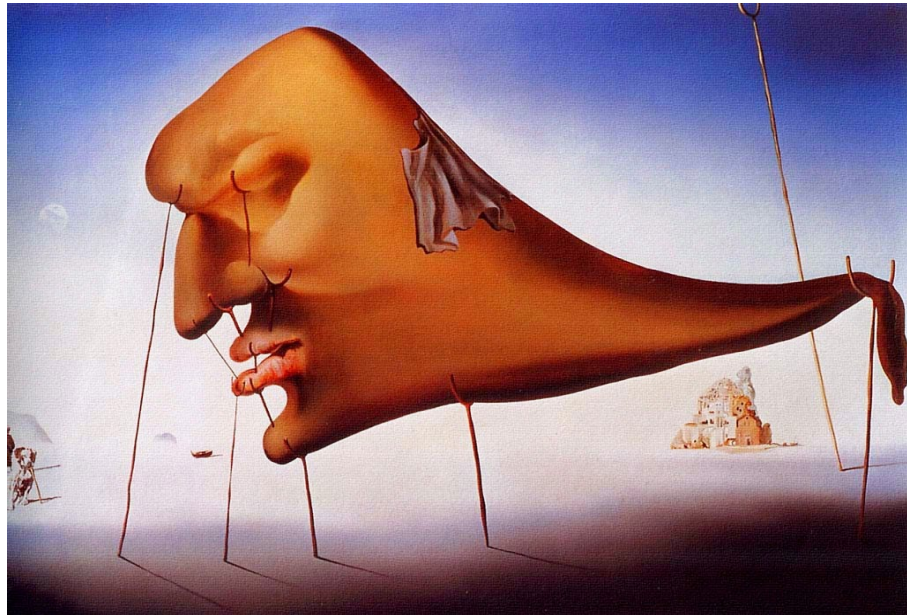
Figura 21 - Processos Analíticos



Fonte: <https://images.app.goo.gl/csqVYAag8sfPTLGw5>

A Imagem 22, abaixo, exemplifica os Processos Simbólicos, nos quais os elementos visuais são utilizados para representar significados mais abstratos. Esses processos vão além da representação literal e buscam estabelecer conexões simbólicas, permitindo que os espectadores interpretem os elementos de maneira mais subjetiva:

Figura 22 - Processos Simbólicos (O Sono, Salvador Dali, 1937)



Fonte: <https://salvadordali103.blogspot.com/2014/06/o-sono-51x78cm-oleo-sobre-tela.html>

Avancemos para o terceiro e último significado da Gramática do Design Visual: o Composicional. Neste ponto, vamos explorar como a organização e a disposição dos elementos visuais em uma composição não apenas estruturam o design, mas também comunicam um conjunto de significados de forma mais complexa e integrada, para que percebamos como as escolhas de composição influenciam profundamente a interpretação e a experiência visual.

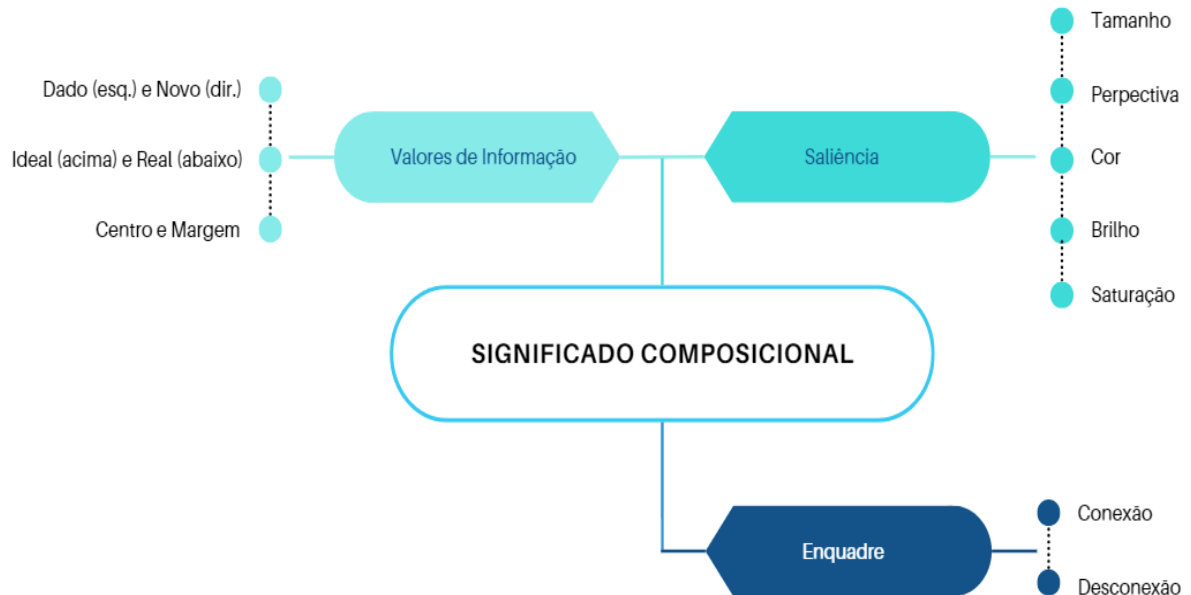
2.7.3 Significado Composicional

O terceiro Significado de Kress e van Leeuwen (2006) é o Composicional (Imagem 23), que trata da composição da imagem, ou seja, como os elementos estão localizados ou dispostos na imagem e sua representatividade hierárquica. Nos Significados estudados anteriormente (Interativo e Representacional), a ênfase era na “forma como as imagens representam as relações entre as pessoas, os lugares e as coisas que retratam, e o complexo conjunto de relações que pode existir entre as imagens e os seus espectadores” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.181).

Agora, no Significado Composicional, o destaque está na “composição do todo, a forma como os elementos representacionais e interativos se relacionam entre si, a forma como são integrados num todo significativo” (Kress; van Leeuwen, 2006,

p.181). E cada posição, cada ordem de elementos são significativos, têm seus valores de informação. Além dessa categoria (valor de informação), há, também, a saliência e o enquadre a ser considerados em uma análise. Vejamos cada um deles.

Figura 23 - Significado Composicional

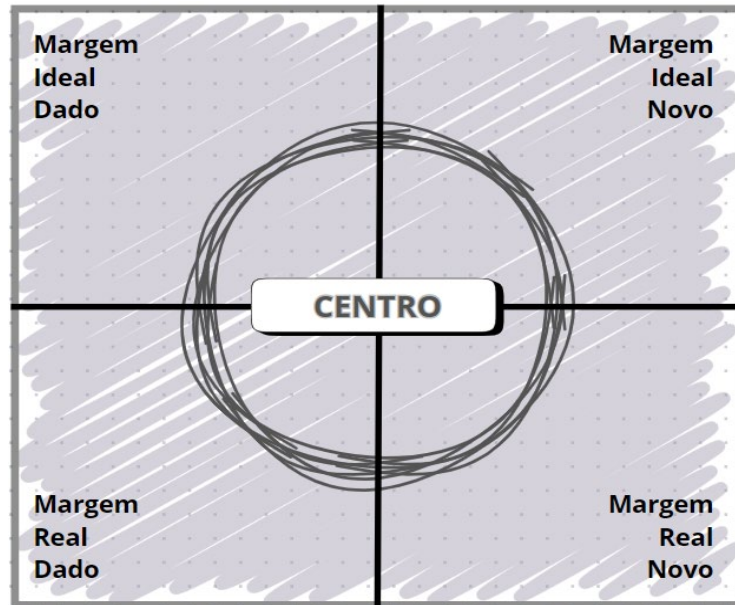


Fonte: sistematizado pela autora, com base em Kress e van Leeuwen (2006).

2.7.3.1 Valores de Informação

O Valor de Informação está relacionado ao valor que determinados componentes têm em comparação com outros em uma imagem. Kress e van Leeuwen (2006) sugerem que se observe a localização desses componentes na estrutura da imagem, como, por exemplo, se estão à direita ou à esquerda, na parte superior ou inferior, centralizados ou perto das bordas. Os autores sugerem uma imagem para demonstrar isso (Imagem 24). Dessa forma, é possível entender como ocorre a integração entre eles e que significados esses componentes acabam por incorporar nas posições que ocupam, como direita ou esquerda (novo ou dado), acima ou abaixo (ideal ou real) e centro ou margem.

Figura 24 - As dimensões do espaço visual



Fonte: Sistematizado pela autora, com base em Kress e van Leeuwen (2006, p. 208)

2.7.3.1.1 Dado e Novo

A definição, na GDV, de "novo" e "dado" reputa que, em uma sociedade ocidental, onde a leitura e a escrita de um texto são feitas da esquerda para a direita, valores são atribuídos às posições dos elementos na imagem. Os elementos localizados à esquerda contêm informações já fornecidas e compartilhadas, sendo, portanto, familiares aos participantes e chamados de "dado". Já os elementos localizados à direita apresentam alguma informação nova, que pode não ser conhecida pelo observador da imagem ou trazer um dado que merece atenção. Esse elemento à direita é chamado de "novo". Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 543) exemplificam da seguinte forma:

Um exemplo clássico de dado/novo ocorre nas seções „antes e depois“ em revistas de beleza, nas quais a foto da esquerda representa a informação conhecida – a pessoa antes da transformação –, enquanto a foto da direita apresenta o novo – a pessoa após a transformação, evidenciada como uma nova pessoa.

Veja a Imagem 25, abaixo, demonstrando esta categoria. O elemento tido como “novo” é o que se quer destacar, é o elemento de maior valor, neste caso: o resultado da maquiagem:

Figura 25 - Conceito de Dado e Novo



Fonte: <https://defrenteparaomar.com/maquiagem-na-terceira-idade-antes-e-depois/>

Assim como a organização esquerda-direita estabelece uma relação entre informações conhecidas e novas, a disposição vertical dos elementos na imagem também desempenha um papel significativo na construção do significado. A relação entre 'Ideal' e 'Real' segue essa lógica espacial. No próximo tópico, exploraremos como essa distinção contribui para a interpretação visual e discursiva das representações multimodais.

2.7.3.1.2 Ideal e Real

Trata-se, agora, não da esquerda e direita, mas da parte superior e inferior da imagem, como se imaginássemos uma linha horizontal dividindo a imagem ao meio. Cada uma dessas partes tem, também, sua hierarquia, de acordo com a GDV. Sobre isso, Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 543) explicam:

A diagramação organizada entre as áreas topo/base expressa os valores de informação ideal/real. Segundo essa organização, o elemento posicionado na parte superior da página é apresentado como ideal, seja porque contém a informação genérica, seja porque apresenta uma situação idealizada. Em contrapartida, o elemento posicionado na parte inferior representa o real, ou

porque especifica o elemento superior, apresentando os detalhes da informação, ou porque descreve os aspectos concretos da proposta.

O valor de informação "ideal" é encontrado no topo e simboliza a aspiração ou promessa de algo desejável, que deve ser alcançado ou procurado. O que está na parte inferior representa a condição "real", especificando o que está acima, apresentando os detalhes da informação ou descrevendo os aspectos tangíveis da proposta. A Imagem 26 abaixo, mostra, na parte superior (ideal), elementos importantes na imagem: os atletas, a torre Eiffel e a legenda "Paris 2024", enquanto na parte inferior (real), há letras menores, passando algumas informações sobre as imagens no topo:

Figura 26 - Conceito de Ideal e Real



Fonte: <https://encurtador.com.br/KInEX>

Além das relações estabelecidas pelos eixos horizontal e vertical, a organização dos elementos visuais também pode ser analisada a partir de sua posição central ou periférica. A disposição dos componentes na imagem sugere quais elementos são mais ou menos relevantes para o observador. No próximo tópico,

exploraremos como a distinção entre 'Centro' e 'Margem' contribui para a ênfase visual nas composições multimodais.

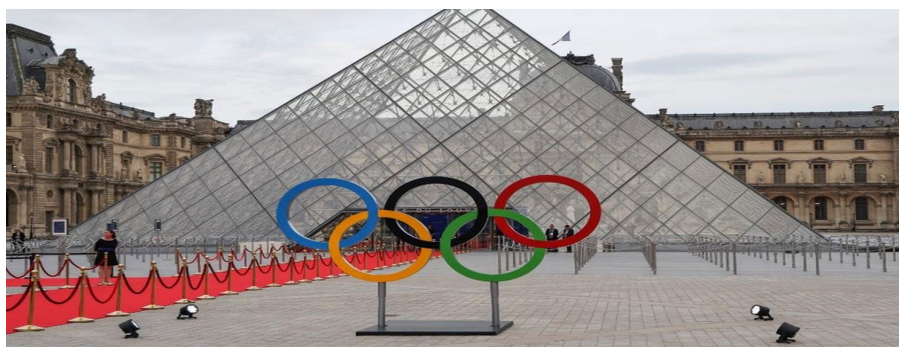
2.7.3.1.3 Centro e Margem

Nesta categoria, o valor dos elementos se dá na posição de centro ou de margem. O que está no centro possui uma hierarquia maior que os elementos marginais. Kress e van Leeuwen (2006, p. 206), destacam que:

[...] se uma composição visual faz uso significativo do Centro, colocando um elemento no meio e os outros elementos ao seu redor, nos referiremos ao elemento central como Centro e aos elementos ao seu redor como Margens. Para algo ser apresentado como Centro significa que é apresentado como o núcleo da informação ao qual todos os outros elementos são, em certo sentido, subservientes. As Margens são esses elementos auxiliares e dependentes. Em muitos casos, as Margens são idênticas ou pelo menos muito semelhantes entre si, de modo que não há sentido de divisão entre elementos Dados e Novos e/ou Ideais e Reais.

Logo, se o produtor pretende dar mais valor, mais destaque a um elemento, ele pode colocá-lo no centro da imagem, para diferenciá-lo dos demais, que estão à margem. Vemos isso na Imagem 27 abaixo, onde os elementos centrais, são o símbolo das olimpíadas, e o monumento do Museu do Louvre, um símbolo imponente da cidade de Paris, saindo do “clichê” da imagem da Torre Eiffel, que aparece na grande maioria das imagens sobre as Olimpíadas 2024. Notamos, então, a intencionalidade do produtor deste texto, que dá grande ênfase nestes dois elementos centrais:

Figura 27 - Conceito de Centro e Margem



Fonte: <https://abrir.link/dOMzF>

Além da posição central ou periférica, outro fator determinante na construção do significado visual é a saliência dos elementos na composição. Aspectos como tamanho, cor, contraste e brilho influenciam a forma como certos elementos capturam a atenção do observador e orientam sua leitura da imagem. No próximo tópico, analisaremos como a saliência é utilizada estrategicamente para destacar informações e guiar a percepção visual.

2.7.3.2 Saliência

Outra categoria do Significado Composicional é a Saliência, que mostra como os elementos se evidenciam ou chamam a atenção da audiência. Kress e van Leeuwen, (2006, p. 177), propõem que:

Os elementos (participantes, bem como sintagmas representacionais e interativos) são feitos para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, conforme realizado por fatores como posicionamento em primeiro plano ou fundo, tamanho relativo, contrastes em valor tonal (ou cor), diferenças em nitidez, etc.

Inclusive, nas imagens, o dado pode estar mais saliente que o novo e vice-versa, depende da intencionalidade do produtor e esse destaque pode vir de diversas formas: brilho, mais cor, tamanho maior, perspectiva, saturação etc. Na Imagem 28 abaixo, aparece a noiva, bem ao centro e em destaque em relação aos demais elementos na foto:

Figura 28 – Saliência



Fonte: <https://djparafestacuritiba.com.br/>

Além da saliência, que destaca determinados elementos dentro da composição, outro aspecto fundamental na organização visual é o enquadre. O modo como os elementos são delimitados ou separados dentro da imagem influencia a interpretação e pode sugerir conexões, rupturas ou hierarquias entre eles. No próximo tópico, exploraremos como o enquadre atua, determinando relações de proximidade, isolamento ou agrupamento entre os elementos da composição.

2.7.3.3 Enquadre

A terceira categoria do Significado Composicional é o Enquadre. O Enquadre tem por atribuição associar ou desassociar os elementos na imagem, logo, é subdividido em Conexão e Desconexão. Kress e van Leeuwen, (2006, p. 177), asseveram que:

A presença ou ausência de dispositivos de enquadramento (realizados por elementos que criam linhas divisórias, ou por linhas de enquadramento reais) desconecta ou conecta elementos da imagem, significando que eles pertencem ou não pertencem um ao outro em algum sentido.

Endossando essa perspectiva de Kress e van Leeuwen, Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 544) explicam que:

Quanto ao enquadramento, observamos em que medida os elementos que compõem a imagem são representados como estando interligados, separados ou, ainda, segregados. Percebemos os elementos como interligados quando há ausência de linhas divisórias entre eles, sugerindo que tais elementos não devem ser vistos como informações separadas, mas devem ser compreendidos a partir de sua inter-relação com os demais elementos que compõem o texto visual.

O Enquadre se refere a como os elementos de uma imagem são mostrados como conectados, separados ou isolados. Quando não há linhas que dividem esses elementos, isso indica que eles não devem ser interpretados de forma individual, mas sim como partes interconectadas de um todo. A ausência de divisórias sugere que a compreensão desses elementos deve levar em conta sua relação com os outros componentes da imagem.

Na Imagem 29 abaixo, os elementos estão separados, embora tenham em comum o “cinema”, os filmes não têm (em princípio) relação entre si, tornando a figura um exemplo de Desconexão, na categoria Enquadre:

Figura 29 - Enquadre (Desconexão)



Fonte: <https://cinepop.com.br/>

A Imagem 30, a seguir, representa a Conexão, no Enquadre. Os elementos da imagem estão interligados tendo em vista o que o conteúdo dela refere-se aos diversos tons de base na maquiagem:

Figura 30 - Enquadre (Conexão)



Fonte: <https://abrir.link/pfgJq>

Após uma apresentação dos princípios e categorias da GDV, que nos mostrou um panorama de como os elementos visuais nas comunicações são estruturados semioticamente, exploraremos, agora, a dimensão discursiva desses materiais, por meio da Análise do Discurso Crítica (ADC), que nos permitirá desvendar as práticas discursivas subjacentes aos materiais analisados, avaliando como eles refletem determinados contextos.

Das inúmeras categorias da GDV, o que revela a complexidade e importância de se realizar análises imagéticas sustentadas e apoiadas em princípios analíticos de fato, destacamos aquelas que dialogam diretamente com as práticas discursivas, possibilitando uma leitura analítica das interações entre os elementos visuais e textuais.

2.8 Análise do Discurso Crítica (ADC) - Práticas Social, Discursiva e Textual

A Análise do Discurso Crítica (ADC) fundamenta-se também na Linguística Sistêmico-Funcional (Resende; Ramalho, 2016), que disponibiliza uma série de abordagens analíticas para a compreensão dos textos como parte integrante do contexto social. Um dos maiores nomes da ADC, Fairclough (2016, p. 19), observou ser “necessário reunir métodos para analisar a linguagem originários da linguística e dos estudos de linguagem com o pensamento social e político relevante, para desenvolver uma teoria social da linguagem adequada”.

Nessa perspectiva, os textos são vistos como produtos da interação entre as escolhas linguísticas e o contexto social em que ocorrem, permitindo uma análise profunda das relações entre linguagem, significado e contexto. Fairclough (2013, p. 10, tradução nossa²⁰), destaca ainda que a ADC “não se trata apenas de análise de discurso (ou mais concretamente de textos), faz parte de alguma forma de análise transdisciplinar sistemática das relações entre discurso e outros elementos do processo social.

Fuzer e Cabral (2014) dizem que a “teoria sistêmico-funcional, segundo Matthiessen, Teruya e Barbara (2010, p. 17) “tem a capacidade de analisar qualquer fenômeno comunicativo, estando hoje em amplo desenvolvimento na

²⁰ No original: It is not just analysis of discourse (or more concretely texts), it is part of some form of systematic transdisciplinary analysis of relations between discourse and other elements of the social process.

multimodalidade.” Dessa forma, vê-se a relevância da LSF para a análise aqui empreendida.

A ADC é uma abordagem teórica e metodológica da área da linguística que se concentra na investigação das relações de poder, ideologia e dominação presentes nos textos. A ADC procura desvelar as formas como o discurso é utilizado para reproduzir e legitimar estruturas de poder e controle social. Aqui, Fairclough (2013, p. 3, tradução nossa)²¹, define discurso como sendo:

[...] um conjunto complexo de relações, incluindo relações de comunicação entre pessoas que falam, escrevem e de outras formas comunicam umas com as outras, mas também, por exemplo, descrever relações entre eventos comunicativos concretos (conversas, artigos de jornal, etc.) e “objetos” discursivos complexos mais abstratos e duradouros (com suas próprias relações complexas), como línguas, discursos e gêneros.

Essa análise examina como as escolhas linguísticas são usadas para influenciar e persuadir os receptores, destacando as formas pelas quais o discurso pode ser manipulado para manter ou desafiar as hierarquias sociais, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda dos processos sociais e políticos.

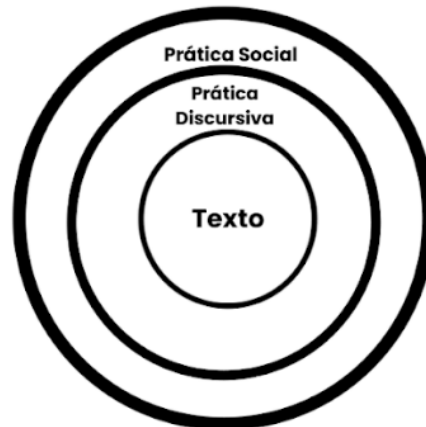
Fairclough (2016, p. 22), ressalta que a junção da “análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais socioteórico de ‘discurso’ com o sentido de ‘texto e interação’ na análise de discurso orientada linguisticamente. Esse conceito de discurso e análise do discurso é tridimensional.” Tridimensional, pois engloba três práticas discursivas, as quais veremos melhor a seguir.

2.8.1 Concepção Tridimensional do Discurso

O conceito de Análise do Discurso Crítica é visto em três concepções: textual, discursiva e social, abrangendo não apenas as estruturas linguísticas e textuais, mas também as relações sociais e os aspectos interativos envolvidos no uso da linguagem.

²¹ No original: it is itself a complex set of relations including relations of communication between people who talk, write and in other ways communicate with each other, but also, for example, describe relations between concrete communicative events (conversations, newspaper articles etc.) and more abstract and enduring complex discursive ‘objects’ (with their own complex relations) like languages, discourses and genres.

Figura 31 - Concepção Tridimensional do Discurso



Fonte: sistematizado pela autora, com base em Fairclough (2016).

É importante destacar que as três concepções são sempre dinâmicas entre si, como aponta Soares (2016, p. 19) “as três dimensões que aparecem delimitadas por linhas cheias não se apresentam encapsuladas nem delimitadas por marcas estanques: elas coexistem em configurações permeáveis para constituir diferentes discursos”. Essa abordagem ampliada proporciona uma visão mais abrangente e aprofundada dos fenômenos discursivos, permitindo uma compreensão mais holística das complexidades presentes nas práticas discursivas. Fairclough (2016, p. 104) sustenta que a concepção tridimensional do discurso é:

[...] uma tentativa de reunir três tradições de análise textual e linguística detalhada na Linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados.

A análise do discurso em textos escritos e falados é realizada a partir dessas três dimensões interconectadas: a dimensão textual, que se concentra nas características formais e estilísticas dos textos; a dimensão discursiva, que explora as práticas sociais e as estruturas de poder que moldam e são moldadas pelos discursos; e a dimensão social, que busca compreender o impacto dos discursos na construção e manutenção de identidades individuais e coletivas. Resende e Ramalho (2006) explicam, de forma sumarizada, as categorias analíticas de Fairclough (2016 [1992/2001]), para cada uma das dimensões, como mostra o quadro a seguir

Tabela 7- Categorias analíticas da ADC

Categorias analíticas da ADC		
Prática Textual	Prática Discursiva	Prática Social
Vocabulário	Produção, distribuição e consumo	Ideologia (sentidos, pressuposições e metáforas)
Gramática	Contexto	Hegemonia (orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas)
Coesão	Coerência	
Estrutura textual	Intertextualidade	

Fonte: sistematizado pela autora, com base em Resende e Ramalho (2006) e Fairclough (2016).

Atentando para a delimitação da análise a ser realizada neste trabalho, será considerada a Prática Discursiva, entretanto, analisaremos cada uma delas.

2.8.2 Prática Textual

A prática textual trata-se do texto propriamente dito, o léxico, a gramática, a coesão e sua estrutura, nesta ordem (das partes (vocabulário) para o todo completo (estrutura)). Sobre estas categorias, Resende e Ramalho (2004, p. 187) destacam que:

O modelo de análise do texto é pormenorizado em categorias. São categorias da análise textual, o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. O estudo do vocabulário trata das palavras individuais – neologismos, lexicalizações, relexicalizações de domínios da experiência, superexpressão, relações entre palavras e sentidos – e a gramática, das palavras combinadas em frases. A coesão trata das ligações entre as frases, através de mecanismos de referência, palavras de mesmo campo semântico, sinônimos próximos e conjunções. A estrutura textual refere-se às propriedades organizacionais do texto em larga escala, às maneiras e à ordem em que elementos são combinados.

Muito embora Fairclough (2016, p.106) afirme que “a divisão de tópicos analíticos entre análise textual e análise da prática discursiva não é nítida”, para fins didáticos muitos autores acabam fazendo esta divisão para uma possível maior clareza. Sobre a organização da análise textual, Fairclough (2016, pp.107, 108) revela:

A análise textual pode ser organizada em quatro itens: 'vocabulário', 'gramática', 'coesão' e 'estrutura textual'. Esses itens podem ser imaginados em escala ascendente: o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática, das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre as orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos.

A análise textual, considerando esses seus quatro aspectos, busca examinar as interações sociais através da análise dos discursos presentes em textos escritos e falados pois, segundo o autor, “ao analisar textos sempre se examinam simultaneamente questões de forma e questões de significado”. E colaborando com Fairclough (2016), Barros (2010, p. 244) argumenta que:

O léxico utilizado num texto carrega traços da identidade do falante/escritor, uma vez que as escolhas feitas por ele podem estar transparentes ou não, precisando, portanto, ser desveladas. A análise linguística permite, dessa forma, interpretar os significados presentes nos textos.

Fairclough (2016) destaca que os textos são produtos de práticas sociais e, portanto, refletem e moldam as relações de poder presentes em determinado contexto. O autor também ressalta a base para a análise textual na ADC, que é a LSF, como concorda Soares (2020, p.3):

O suporte para análise de texto em ADC é a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) cujo conjunto de métodos analíticos permite analisar textos como elementos do processo social. Esse diálogo transdisciplinar, com perspectivas sobre linguagem e discurso imersos na teoria e pesquisa social, é importante para desenvolver a capacidade de análise textual.

A prática textual, no processo de detalhar aspectos como vocabulário, gramática, coesão e estrutura, possibilita compreender como os textos refletem as interações sociais e as dinâmicas de poder que permeiam determinados contextos. Essa análise, alicerçada na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), fornece ferramentas para interpretar as escolhas linguísticas dos produtores de texto. No entanto, para além das características internas do texto, é necessário explorar também como ele dialoga com os contextos em que é produzido e consumido. Nesse sentido, a transição para a análise da Prática Discursiva amplia a investigação, permitindo compreender os processos de produção, distribuição e interpretação dos textos.

2.8.3 Prática Discursiva

Na sociedade contemporânea, o discurso desempenha um papel cada vez mais crucial na construção e manutenção das relações sociais. A ADC oferece ferramentas valiosas para entender como a linguagem contribui para a formação dessas dinâmicas sociais, como observa Soares (2020, p. 4):

Na constituição dos discursos, a prática discursiva contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também para transformá-la. A organização discursiva da sociedade não emana do livre jogo de ideias na cabeça das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.

Ao investigar os textos e suas práticas associadas, a ADC não apenas revela os significados explícitos, mas também desmascara as ideologias subjacentes e as relações de poder que permeiam a comunicação cotidiana. Neste contexto, a prática discursiva emerge como um conceito central, ligando a produção, distribuição e o consumo de textos às estruturas sociais mais amplas. Batista Jr, Sato *et al.* (2018, p. 110) destacam que:

As práticas discursivas estão imbuídas nas práticas sociais e envolvem processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Assim, textos são elaborados em contextos específicos e englobam modos de produção, distribuição e consumo diversificados.

A prática discursiva envolve elementos como força, coerência, intertextualidade e interdiscursividade. É uma abordagem que se concentra na relação entre linguagem e prática social, como afirma Soares (2020, p. 13):

No processo de produção e interpretação, a análise recai também sobre a coerência que se relaciona ao que faz sentido em um texto (conexões, inferências, conhecimento prévio e de mundo); sobre a força desempenhada no tipo de ato de fala e à intertextualidade, refere-se ao fato de um texto ser cheio de outros textos em um movimento discursivo dos textos. Podemos distinguir ainda a intertextualidade, que se dá quando um texto recorre explicitamente a outro, da interdiscursividade quando há uma constituição heterogênea de textos por meio das ordens do discurso.

Na Prática Discursiva os discursos não são apenas formas de comunicação, mas também são práticas sociais que refletem e moldam as estruturas de poder e as relações sociais. A análise das práticas discursivas busca revelar como as formas de

discurso são usadas para construir significados e representações que influenciam a percepção da realidade pelos indivíduos e grupos sociais.

Fairclough (2016, p. 111) declara que:

A prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais. Por exemplo, os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos.

Como visto no Quadro 15, na sessão anterior, a prática discursiva possui categorias analíticas: produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência e intertextualidade (Resende; Ramalho, 2006, p. 187). As autoras resumem cada uma delas:

Na análise das práticas discursivas, participam as atividades cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto. Analisam-se também as categorias força, coerência, e intertextualidade. A força dos enunciados refere-se aos tipos de atos de fala desempenhados; a coerência, às conexões e inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; a análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e às relações entre ordens de discurso (interdiscursividade).

A produção, distribuição e consumo, como proposto pelos próprios nomes, referem-se à produção do texto (o autor, escritor, os produtores etc), a distribuição (de que forma o texto chega ao público, ao leitor, se por venda, por disponibilidade na internet, etc) e o consumo se refere a quem consome este texto, o leitor, o internauta, quem é esse público e em que contexto ele está inserido.

Na ADC, ressalta-se a importância da prática discursiva para entender como os discursos são criados, distribuídos e interpretados em diferentes contextos sociais. No processo de análise da linguagem em áreas como mídia, política, educação e instituições, a ADC busca revelar como os discursos são utilizados para exercer poder e controle sobre as pessoas.

Além disso, a prática discursiva investiga como a linguagem pode servir como uma ferramenta de resistência e luta contra a dominação e opressão. Essa abordagem oferece uma perspectiva crítica sobre o papel central da linguagem na construção e contestação das estruturas sociais e ideológicas em nossa sociedade. Considerando as bases teóricas aqui discutidas, o próximo capítulo apresenta a metodologia

adotada nesta pesquisa, detalhando as estratégias e os procedimentos que orientaram a coleta e a análise dos dados.

2.8.4 Prática Social

A Prática Social envolve conceitos importantes de ideologia e hegemonia contidos no texto. Nesse contexto, Fairclough (2016, p. 122) recorre às contribuições de Althusser e Gramsci. Para Fairclough, as ideologias “são significações/construções da realidade, que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”.

Entretanto, nem sempre as pessoas estão conscientes da ideologia presente nas suas práticas. É importante que haja uma educação linguística que promova essa consciência crítica, para que as pessoas possam se tornar mais conscientes de suas próprias práticas. Sobre isso, Fairclough (2016, p. 125) afirma que:

Não se deve pressupor que as pessoas tenham consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática. As ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas.

Essa reflexão visa capacitar os indivíduos a se tornarem agentes mais informados e conscientes, capazes de questionar e desnaturalizar ideologias, e, assim, contribuir para uma sociedade mais reflexiva e consciente. Daí a necessidade de reconhecer que as ideologias estão presentes e permeiam nossas práticas linguísticas cotidianas, muitas vezes de forma sutil e não percebida. A ênfase na consciência crítica permite que os indivíduos se tornem mais atentos à influência dos discursos ideológicos em suas vidas, possibilitando uma análise mais profunda e informada sobre suas próprias ações e ações dos outros.

Fairclough (2016, p. 122) conceitua hegemonia como sendo “liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade”. E como isso se aplica no discurso?

A hegemonia representa a dominação simbólica de determinado grupo social sobre outros, resultando em uma visão de mundo e valores que são amplamente aceitos e reproduzidos na sociedade. Fairclough (2016) explora como o discurso é usado para legitimar e reproduzir a hegemonia de um grupo sobre outros, estabelecendo e mantendo relações de poder desiguais. Por meio da análise dos discursos, é possível identificar como certas ideias e valores são privilegiados e como outros são marginalizados ou invisibilizados.

Quando se compreende a influência do discurso na construção e manutenção da hegemonia, é importante salientar, como destaca Soares (2016, p. 20) “que as análises fundamentadas na teoria da ADC ultrapassam a descrição linguística, destacando fatores sociais e culturais que influenciam a produção e a reprodução dos discursos”.

Conforme apresentado até agora, a interdisciplinaridade proposta pelas teorias colabora para a análise do *corpus*: o material didático de dois cursos de formação de professores, em EaD. Compreender os conceitos aqui explanados é de primordial importância para a análise que apresentaremos posteriormente, pois, antes disso, descreveremos a metodologia desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentada a Metodologia que orienta a pesquisa. Iniciando com a descrição do *corpus*, que inclui os slides dos cursos de formação continuada de professores oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas através do AVA Moodle, no CEPAN Digital. Seguido pela abordagem escolhida, os instrumentos e as etapas utilizadas. Serão apresentados os critérios de escolha do *corpus* e o processo de coleta de dados, além de mostrar o painel analítico utilizado.

3.1 Definição e critérios para o levantamento do objeto de investigação

Neste ponto, será detalhado como foi escolhido o material para estudo: dois cursos (dentre os 24 ofertados naquele ano) de formação de professores no Estado do Amazonas (Incentivando o Protagonismo Juvenil e Etnomatemática e os Professores do Século XXI). Serão explicadas as bases metodológicas utilizadas, cobrindo desde as abordagens semióticas e discursivas até a definição exata dos itens a serem analisados.

Também abordaremos o processo de coleta dos dados, incluindo as fases e o período em que essa coleta ocorreu. Por fim, apresentaremos um painel analítico que será usado para uma análise e reflexão futuras sobre os dados coletados.

3.1.1 O ambiente de coleta do *corpus*

No ano em questão, 2022, o CEPAN Digital ofertou 24 cursos aos profissionais de educação²² do Estado do Amazonas. Considerando um dos temas desta pesquisa, Formação Continuada de Professores, optou-se por delimitar cursos cujo público-alvo fossem justamente os docentes. E, como em 2022 estavam acontecendo, em todo Brasil, muitas formações sobre o Novo Ensino Médio (NEM), optou-se, também, por cursos sobre este tema. Um outro fator importante para a escolha do *corpus* foi a produção do material do curso, que foi 100% realizada por

²² Profissionais de educação são absolutamente todos os profissionais envolvidos na escola e na Secretaria de Educação como um todo: professores, gestores, pedagogos, coordenadores, merendeiras, agentes de portaria, secretárias, etc.

professoras da rede estadual de ensino do Amazonas (e não por instituições parceiras, como acontece em alguns outros cursos no AVA).

Foi considerado também o “fácil” acesso aos cursos, considerando que ambos são cursos públicos e foram ofertados a todos os professores da rede estadual de ensino, categoria na qual a autora se enquadra.

Após auferir o material, delimitamos o estudo identificando as marcas linguísticas, multimodais e discursivas mais frequentes e consistentes nos textos selecionados. Essas marcas recorrentes ajudam a definir partes do processo discursivo. A análise dessas características foi baseada na interação entre a Análise de Discurso Crítica (ADC), a Multimodalidade e as categorias da Gramática do Design Visual (GDV).

Dessa forma, essas marcas recorrentes são parte do processo discursivo dentro de um contexto social mais amplo, que neste caso é a formação de professores (no período pós-pandemia) sobre os temas relacionados ao Novo Ensino Médio.

3.1.2 O período de coleta e as etapas para a seleção do *corpus*

A coleta do *corpus* ocorreu entre julho de 2023 e janeiro de 2024. Durante essa fase, foram levantados textos e discursos disponíveis no AVA CEPAN Digital da SEDUC-AM dos referidos cursos. O processo de coleta seguiu as seguintes etapas:

Tabela 8 - Etapas da coleta

A	Identificação de todos os textos (slides) dos dois cursos de formação continuada de professores oferecidos pela SEDUC (Etnomatemática e os Professores do Século XXI e Incentivando o Protagonismo Juvenil).
B	Captura visual (printscreen e download) desses slides a partir do próprio AVA CEPAN Digital.
C	Com base nos dados coletados, foram aplicados filtros para selecionar as marcas linguísticas, discursivas e multimodais mais relevantes, com o objetivo de construir e selecionar o corpus adequado.
D	Formação do corpus final, com a seleção dos slides que apresentam características relacionadas ao Significado Interativo da GDV, à Prática Discursiva da ADC e às categorias do modelo ARCS, seguindo os critérios de delimitação definidos (aspectos multimodais e discursivos e o contexto dos cursos).

Fonte: a própria autora, 2024.

3.1.3 A Constituição do corpus

De acordo com o recorte estabelecido nesta pesquisa, o *corpus* coletado é composto pelos slides dos cursos que apresentam elementos relevantes para análise no âmbito da Gramática do Design Visual (GDV) e da Análise do Discurso Crítica (ADC), não abrangendo, portanto, todos os *slides*. No curso Incentivando o Protagonismo Juvenil, foram selecionados 14 *slides* que incluem a presença do avatar da professora, um recurso utilizado como tentativa de estabelecer interação com o cursista, conforme o Significado Interativo da GDV. Já no curso Etnomatemática e os Professores do Século XXI, foram considerados 26 *slides*, adotando o mesmo critério.

Esses textos, elaborados pelos professores e disponibilizados no AVA do CEPAN Digital em 2022, integram cursos voltados à formação docente sobre o Novo Ensino Médio. Por serem centrais para responder às questões de pesquisa, os *slides* serão analisados com base nas categorias analíticas detalhadas nas seções seguintes, contribuindo para a compreensão das estratégias discursivas e multimodais presentes nesse material educacional.

3.2 Descrição do material investigado

O CEPAN Digital é um dos treze - chamados - Projetos Prioritários do Governo do Estado do Amazonas, do Programa Educa+ Amazonas²³. Trata-se de um projeto para a Formação Continuada de professores da rede pública estadual de ensino, lançado em 2021, composto por um site, um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e um sistema de inscrição. Este projeto é executado pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC), por meio do Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta (CEPAN), que é um dos departamentos desta secretaria. O CEPAN é responsável pela formação continuada dos profissionais da educação do Estado do Amazonas e as formações são realizadas de forma presencial, híbrida, mediada por tecnologia e a distância. As formações a distância são realizadas pelo CEPAN Digital.

Os cursos ofertados pelo CEPAN Digital são produzidos tanto por professores da própria rede estadual de ensino, como com parcerias com outras instituições e

²³ O Programa *Educa+ Amazonas* é um programa focado em quatro eixos: qualificação e reconhecimento dos profissionais da Educação, recuperação da aprendizagem dos estudantes, preparação do estudante para o futuro e meio ambiente e sustentabilidade, segundo o site da SEDUC-AM (<https://antigo.seduc.am.gov.br/educa-amazonas/>).

possuem diversas temáticas voltadas a todos os profissionais de educação da rede estadual (secretários, gestores, professores etc). Este trabalho de pesquisa analisará dois destes cursos, produzidos por professores da rede e voltado ao público docente: Etnomatemática e os Professores do Século XXI e Incentivando o Protagonismo Juvenil, ambos com temas sobre o Novo Ensino Médio.

A divulgação dos cursos (período de inscrição, duração, público-alvo etc) acontece pelas redes sociais da SEDUC, e os professores (cursistas) interessados podem realizar as inscrições pelo *link* divulgado, que os direciona para o Sistema de Inscrição supracitado.

3.2.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Ao início do curso, ao abrir o AVA (pelo computador ou celular), a seguinte tela é apresentada:

Figura 32 - AVA CEPAN Digital



Fonte: CEPAN Digital disponível em <http://cepandigital.seduc.am.gov.br/ava/>

Ao clicar no curso selecionado, o cursista inicia seus estudos, respeitando o respectivo tempo limite para a execução do mesmo e, após a conclusão, realizando as leituras e atividades, um certificado é gerado automaticamente.

Embora haja muitos *slides*, a análise deste trabalho consistirá somente em alguns deles, pois o intuito é mostrar como se constroem as relações entre os participantes. Para tanto, o Significado Interativo da GDV é o mais pertinente.

A imagem, a seguir, mostra a vinheta do curso Incentivando o Protagonismo Juvenil, que é composto por duas unidades, com três aulas cada, mais a apresentação do curso, composta por oito slides. O curso Etnomatemática e os Professores do Século XXI também é composto por duas unidades, a primeira com duas aulas e a segunda com três aulas.

Figura 33 - Vinheta do curso Incentivando o Protagonismo Juvenil



Fonte: criado pela autora, a partir do link do CEPAN Digital.

Finalizando o aspecto estrutural do *corpus*, que destaca o ambiente virtual, a vinheta e a estrutura dos cursos, passamos, agora, à natureza da pesquisa e seus aspectos técnicos.

3.3 A natureza da pesquisa

Como a preocupação deste trabalho centra-se nos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento do entendimento de um grupo social ou de uma instituição. Nessa perspectiva, Flick (2012, p. 23) afirma que:

Os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância. A coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado. Por isso, menos questões e respostas são definidas antecipadamente; havendo um uso maior de questões abertas. Com

frequência, os pesquisadores trabalham com narrativas de histórias da vida pessoal dos entrevistados.

A pesquisa qualitativa busca compreender como as pessoas veem e interpretam suas próprias experiências e o contexto em que elas estão inseridas. Essa abordagem permite que o pesquisador descreva e explique o fenômeno levando em consideração a relação entre as pessoas e o ambiente onde se encontram.

Como instrumentos de pesquisa, será feito uso da pesquisa documental e bibliográfica. Na pesquisa documental, segundo Lakatos e Marconi (2003), a fonte está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Essa abordagem permite ao pesquisador construir um sólido embasamento teórico, compreender melhor o contexto do seu objeto de estudo e identificar lacunas no conhecimento existente, contribuindo para uma análise mais fundamentada do seu tema.

O estudo apresenta ainda caráter transversal porque será desenvolvido em um período de avaliação determinado e único, no qual faremos, respectivamente, a aplicação dos instrumentos para levantamento dos dados e análise deles – daí a opção por uma abordagem qualitativa.

Estrategicamente, será adotada uma linha interpretativista, que segundo Nascimento (2016, p. 64):

O foco de uma pesquisa qualitativa-interpretativista está, por assim dizer, no sentido, na interpretação que o pesquisador faz de seus dados. Importam aqui não os números absolutos, as generalizações e as porcentagens, mas as interpretações, as "leituras" do pesquisador de seus dados.

O autor reforça que, em uma pesquisa qualitativa-interpretativista, o mais importante é o significado e a interpretação que o pesquisador dá aos seus dados. Em vez de se concentrar em números, generalizações ou porcentagens, o foco está nas interpretações e nas "leituras" que o pesquisador faz dos dados coletados. O objetivo é entender o contexto e os significados por trás das informações, ao invés de simplesmente quantificá-las.

Como se trata de um ambiente online, pensou-se ser pertinente trazer como apoio à pesquisa, a Netnografia (Kozinets, 2015). A evolução da pesquisa sobre culturas e comunidades online é marcada pela utilização de diversos métodos, cada

um buscando responder a diferentes perguntas de pesquisa e revelar aspectos distintos de um fenômeno social novo, complexo e em rápida transformação.

O autor revela que “A netnografia, a etnografia de grupos eletrônicos, estuda as práticas culturais complexas em ação, atraindo nossa atenção para uma multiplicidade de ideias fundamentadas e abstratas, significados, práticas sociais, relacionamentos e sistemas simbólicos” (Kozinets, 2015, p.31).

A netnografia, conforme descrita por Kozinets (2015), é a etnografia aplicada a grupos online e investiga as práticas culturais que ocorrem nesses ambientes digitais. Essa abordagem nos leva a observar e entender uma variedade de ideias, tanto concretas quanto abstratas, significados compartilhados, práticas sociais, relacionamentos entre membros e sistemas simbólicos que estruturam as interações nesses espaços virtuais.

A netnografia revela a riqueza e a profundidade das atividades e interações que acontecem no mundo digital, que é o caso desta pesquisa. O autor diz, ainda, que a netnografia “usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (Kozinets, 2015, p.62).

E para a análise dessas interações no mundo digital, traremos o estudo da imagem, onde Banks (2009, p. 18) explica que:

[...] o estudo de imagens ou um estudo que incorpore imagens na criação ou coleta de dados pode ser capaz de revelar algum conhecimento sociológico que não é acessível por nenhum outro meio. Embora isso seja obviamente verdadeiro no caso de projetos de pesquisa que enfocam a mídia visual, [...], é menos obviamente verdadeiro – [...] – em outros projetos.

Neste trecho, o autor destaca como as imagens podem ser uma ferramenta poderosa em uma pesquisa, revelando informações que outros métodos não conseguem captar. Ele aponta que isso é bastante claro em estudos focados na mídia visual, onde a importância das imagens é óbvia. No entanto, o autor sugere que essa capacidade das imagens de revelar novos *insights* também se aplica a outros tipos de pesquisas, mesmo que isso não seja tão evidente à primeira vista.

Banks (2009, p. 22) também menciona algumas etapas de pesquisa, de acordo com suas percepções:

O ideal seria formular intelectualmente um problema, depois considerar o objeto adequado ou o contexto empírico para a investigação, e então

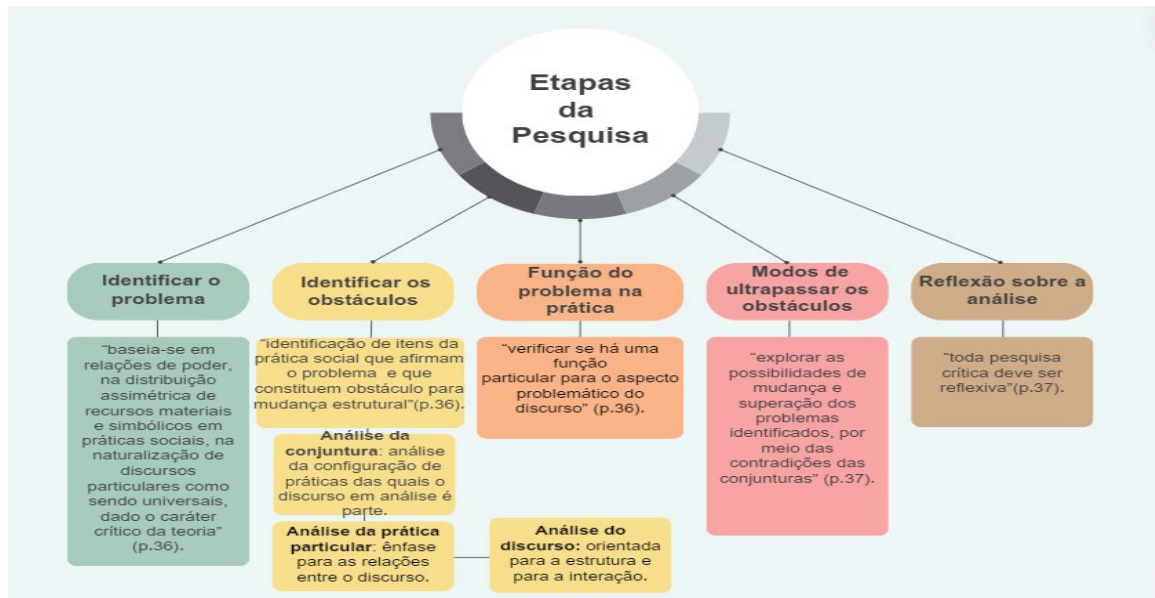
considerar quais métodos dentro daquele contexto têm maior probabilidade de produzir dados dirigidos ao problema.

Neste trabalho, a formulação do problema dar-se-á por uma pergunta que norteia a investigação aqui proposta: Em que medida e de que maneira a combinação de modos semióticos (texto, imagem, som e vídeo) nos materiais de cursos de formação continuada de professores em EaD pode contribuir para o engajamento e a compreensão dos conteúdos, auxiliando na construção de conhecimentos e na capacitação efetiva dos cursistas?

O objeto de pesquisa e o contexto, como já mencionados, são dois cursos de formação continuada de professores oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, realizados pelo AVA Moodle (CEPAN Digital), vistos como apropriados pois são cursos representativos do uso de estratégias multimodais, discursivas e visuais, inclusive em diálogo com o contexto contemporâneo da EaD. Por fim, para a análise dos slides dos cursos, serão consideradas a multimodalidade presente no material e as categorias da Análise do Discurso Crítica (ADC), e da Gramática do Design Visual (GDV).

Sobre a análise discursiva crítica do *corpus* deste trabalho, Resende (2006) sugere as seguintes etapas de pesquisa:

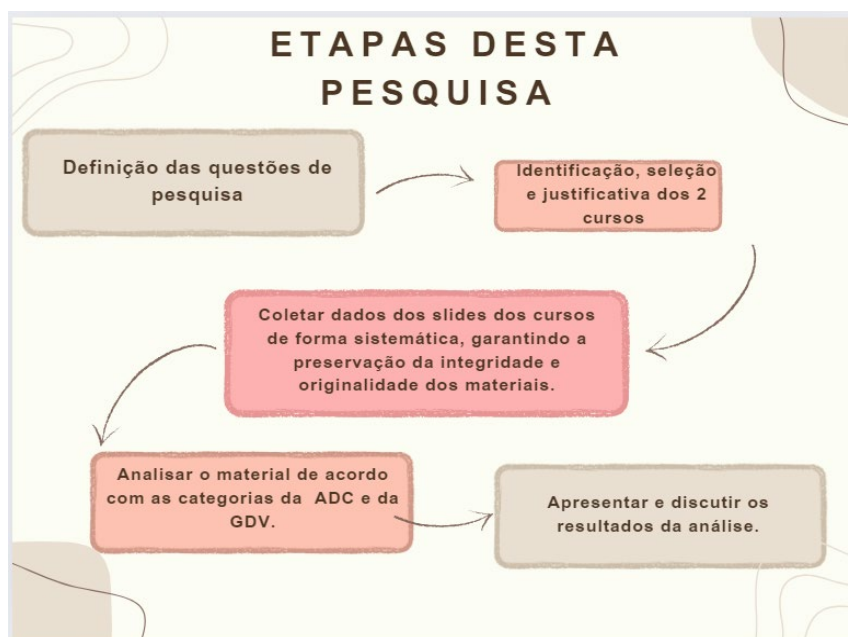
Figura 34 - Etapas da Pesquisa



Fonte: sistematizado pela autora, baseado em Resende e Ramalho (2006).

E trazendo para o contexto deste trabalho, temos a seguinte adaptação:

Figura 35 - Passos e procedimentos de análise discursiva crítica e multimodal adotados nesta pesquisa



Fonte: sistematizado pela autora, adaptado de Fairclough (2013) e Resende (2017).

Quanto ao problema social, a formação continuada dos professores e o material didático de alguns de seus cursos foram considerados neste trabalho. Os dois cursos selecionados foram produzidos por professores do Estado e ambos com a

temática do Novo Ensino Médio, cuja implementação está acontecendo em todos os Estados brasileiros. De acordo com o Observatório Movimento pela Base (2020, p. 1):

A principal legislação do Novo Ensino Médio é a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as alterações para o Novo Ensino Médio e também cria a política de fomento às escolas em tempo integral. Com relação ao Novo Ensino Médio, ela faz alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e em outras leis para, em resumo, permitir a oferta de itinerários formativos, alinhar os objetivos de aprendizagem do Ensino Médio à BNCC e expandir a carga horária da etapa para três mil horas até 2022. Para apoiar a implementação do Novo Ensino Médio pelas secretarias estaduais de educação, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, pela Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Essa portaria definiu que: 1) o MEC deve dar apoio técnico para as secretarias elaborarem e executarem um plano de implementação; 2) as secretarias estaduais devem ter escolas-piloto do Novo Ensino Médio; 3) o MEC vai apoiar financeiramente as escolas-piloto; 4) o MEC vai apoiar a revisão dos referenciais curriculares para o ensino médio para se alinharem à BNCC. Esse programa teve adesão de todas as UF e está em execução atualmente.

Entretanto, em 2024 houve algumas mudanças na estrutura do NEM, especialmente no que diz respeito à carga horária. O Ministério da Educação em seu site oficial declara que:

O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou, na quarta-feira, 31 de julho, a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passa a valer em 2025, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio.

Ainda de acordo com o MEC (2024), as principais mudanças são o (i) retorno da carga horária para 3.000 horas na Formação Geral Básica (uma hora por ano); (ii) no ensino técnico, das 3 mil horas, 300 horas podem ser dedicadas a ele; (iii) a regulamentação dos itinerários formativos (mínimo de dois ofertados por escola), que é onde se encontram os temas do objeto de estudo deste trabalho, onde serão analisados os aspectos críticos discursivos e semióticos.

Estes aspectos foram constatados a partir do material e, partindo deles, identificamos as categorias analíticas a serem utilizadas. Em seguida, a análise é realizada de acordo com os critérios definidos. Por fim, os resultados são apresentados e discutidos, para uma crítica reflexão sobre a prática pedagógica desses materiais. Sobre estas etapas de pesquisa, Batista Jr, Sato e Melo (2018, p. 127) apontam que:

Considerando-se as estratégias do neoliberalismo, a ADC, que estuda a linguagem em uso, propõe identificar essas ferramentas de persuasão operadas no discurso e pelo discurso. Cabe ao analista identificar o problema, analisar práticas situadas e localizá-las em um nível global.

Portanto, as categorias a serem consideradas na análise estão de acordo com o contexto do *corpus*, a identificação de seu problema e sua prática.

Banks (2009, p. 30) traz, também, o conceito de ocularcentrismo, que pensamos ser relevante para este trabalho, o autor esclarece que:

Este termo peculiar refere-se ao aparente favorecimento da visão em detrimento de todos os outros sentidos na sociedade ocidental contemporânea (e progressivamente em outros lugares). A importância da visão como uma maneira de conhecer o mundo está associada com a ascensão da modernidade e subsequente pós-modernidade, em parte por causa do volume massivo de imagens que nos cerca nesses períodos (revistas, televisão, painéis publicitários, etc.) e em parte porque, como o sociólogo francês Michel Foucault observou, a visão tornou-se uma ferramenta e um meio pelo qual o poder é exercido na sociedade.

Considerando que estamos trabalhando primordialmente com imagens (os slides do material do curso), é importante trazer este conceito de Ocularcentrismo, uma vez que ele privilegia o sentido da visão, na análise, no sentido de observação profunda (como no panóptico, de Michel Foucault (1975)). A seguir, explanaremos sobre as categorias analíticas utilizadas neste trabalho.

3.4 Teorias e Categorias de Análise de Imagens

As teorias utilizadas na análise dos materiais dos cursos são fundamentadas, primordialmente, na Multimodalidade (Kress, 2010), por meio da Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 2006 [1996]), que nos ajuda a entender como os elementos visuais são organizados e interpretados, considerando para este trabalho o *Significado Interativo* (Quadro 19), que se refere à forma como os elementos visuais em um texto ou imagem estabelecem uma relação entre o criador do texto e o público.

Assim como na Prática Discursiva da Análise do Discurso Crítica (Quadro 19), de Norman Fairclough (2013 [1995]; 2016 [1992/2001]), que é utilizada para revelar as relações de produção, distribuição e consumo presentes nos discursos educacionais, essas teorias serão adotadas na análise dos *slides* dos cursos

realizados em EaD, permitindo uma compreensão detalhada e crítica dos materiais de formação continuada de professores, no contexto do Novo Ensino Médio.

Por fim, será incorporado o modelo ARCS (Keller, 1987) como categoria de análise, para avaliar os elementos motivacionais presentes nos materiais. Esse modelo oferece uma estrutura sistemática para identificar como os recursos utilizados nas apresentações contribuem para captar a atenção, gerar relevância, despertar confiança e promover a satisfação dos cursistas.

Essas teorias e categorias serão empregadas na análise do material dos cursos realizados em EaD, permitindo uma compreensão detalhada e crítica dos materiais de formação continuada de professores, no contexto do Novo Ensino Médio.

Tabela 9 - Categorias de Análise do Material dos Cursos – GDV e ADC

CATEGORIAS DE ANÁLISE GDV E ADC		
GDV - Significado Interativo		ADC - Prática Discursiva
Contato	<ul style="list-style-type: none"> ● Demanda ● Oferta 	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção ● Distribuição ● Consumo ● Intertextualidade ● Contexto ● Coerência ● Interdiscursividade
Distância Social	<ul style="list-style-type: none"> ● Íntima ● Social ● Impessoal 	
Atitude	<ul style="list-style-type: none"> ● Ângulo Horizontal Frontal ● Ângulo Horizontal Oblíquo ● Ângulo Vertical Baixo ● Ângulo Vertical Alto ● Ângulo Equânime 	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas teorias da GDV e ADC.

Com a Metodologia delineada, podemos direcionar nosso foco para as análises subsequentes. Por meio da análise, esperamos revelar percepções sobre as estratégias multimodais, discursivas e visuais presentes nos materiais dos cursos de formação continuada de professores. Esse exame detalhado permitirá uma compreensão mais ampla de como essas estratégias contribuem para a construção de significados e para a formação docente no contexto do Novo Ensino Médio, das escolas públicas do Estado do Amazonas.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

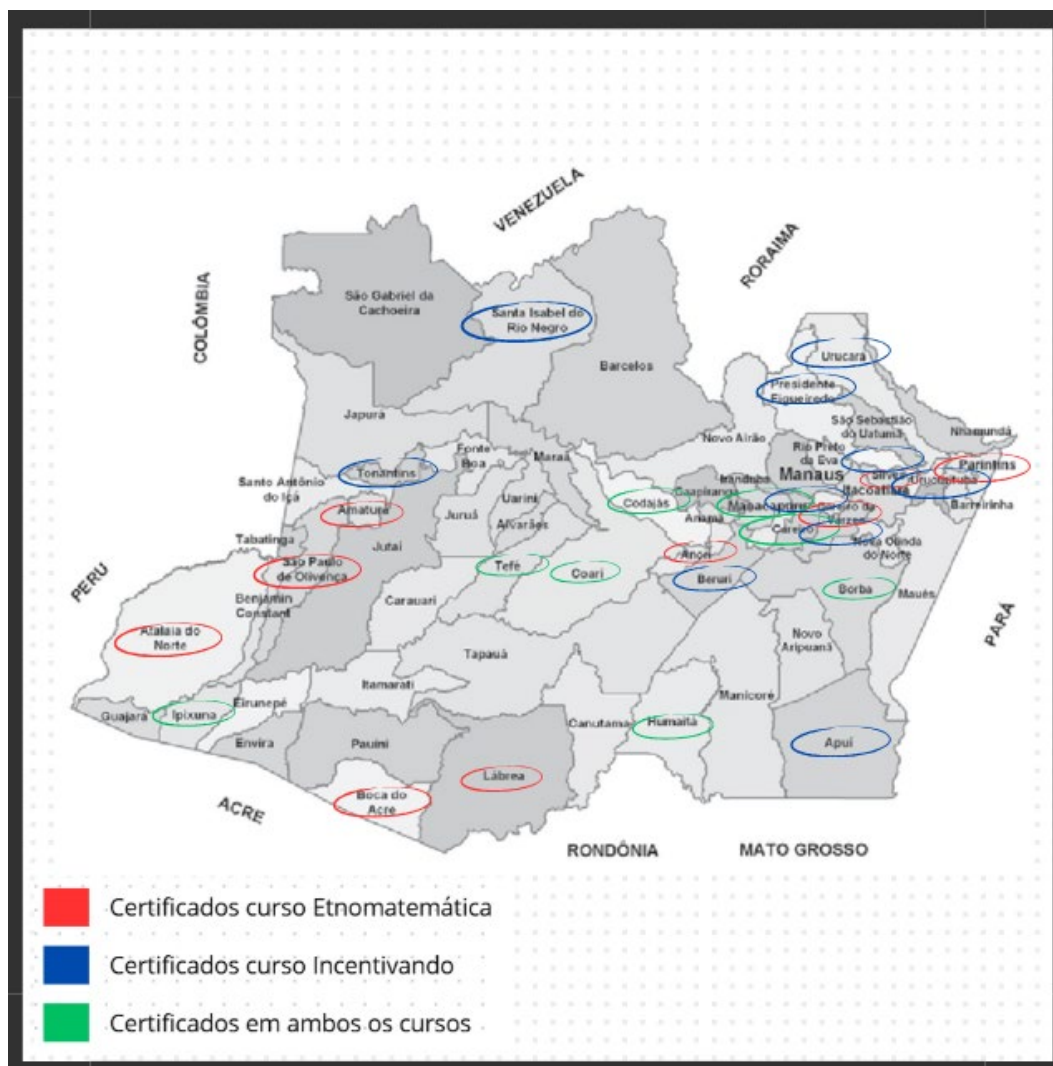
Antes de detalhar a estrutura deste trabalho, vale destacar que o foco da pesquisa está, exclusivamente, na análise dos materiais didáticos dos cursos. Para delimitar o objeto de estudo, não investigamos como os cursistas vivenciaram os cursos ou como foi a experiência deles ao realizá-los. Embora não seja o objetivo principal, faremos, ao final das análises, algumas considerações pedagógicas com base nos aspectos observados relacionados à multimodalidade, especialmente no uso das imagens nos materiais dos referidos cursos com fins educacionais.

É importante lembrar que o objeto de estudo deste trabalho são dois cursos de formação continuada para professores do estado do Amazonas. Entre os 61 municípios do estado, além da capital, 38 realizaram a inscrição no curso Etnomatemática e os Professores do Século XXI, com 17 municípios onde houve certificação (conclusão do curso), entre eles: Atalaia do Norte, Careiro, Amaturá, Codajás, Ipixuna, Anori, Borba, Boca do Acre, Careiro da Várzea, Coari, Silves, São Paulo de Olivença, Humaitá, Lábrea, Manacapuru, Parintins e Tefé.

No curso Incentivando o Protagonismo Juvenil, houve inscrições em 26 municípios, além da capital e, em 18 deles, houve certificação: Urucará, Careiro, Tefé, Manacapuru, Apuí, Urucurituba, Autazes, Tonantins, Ipixuna, Humaitá, Manaquiri, Codajás, Santa Isabel do Rio Negro, Itapiranga, Presidente Figueiredo, Borba, Beruri e Coari²⁴. No mapa a seguir, podemos visualizar a localização de tais municípios.

²⁴ Dados fornecidos pela Coordenação do CEPAN Digital.

Figura 36 - Municípios certificados pelo CEPAN Digital



Fonte: Sistematizado pela autora, adaptado de: <https://abrir.link/mCZXA>

Quanto aos concludentes, observa-se que houve inscrições em 61% dos municípios do Amazonas e, destes, 45% concluíram o curso Etnomatemática e os Professores do Século XXI. No curso Incentivando o Protagonismo Juvenil, 42% dos municípios se inscreveram e, destes, 69% concluíram o curso.

Essa distribuição de inscrições e taxas de conclusão levanta questões sobre os fatores que podem ter influenciado a motivação e o engajamento dos participantes nos cursos oferecidos. Para entender esses aspectos e os desafios envolvidos na formação continuada de professores, será realizada uma análise que abrangerá a Análise Crítica do Discurso, principalmente quanto à Prática Discursiva, o Significado Interativo da GDV e a promoção da motivação e engajamento por meio do modelo ARCS.

4.1 Análise Discursiva Crítica

Partindo dos pressupostos teóricos-analíticos da ADC, Soares (2016) destaca que discurso “é visto como uma forma de prática social, determinada por estruturas sociais que, ao mesmo tempo em que tem efeito sobre tais estruturas, é influenciado por elas”. Embora a autora traga esta definição, ela também esclarece que há variações de sentido no uso do termo “discurso”, uma imprecisão de significado.

No aspecto da **prática discursiva**, que envolve as condições de produção, distribuição e consumo, os textos analisados neste trabalho foram **produzidos** pela Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas-SEDUC, por professores da rede pública, lotados na sede da Secretaria, na função de formadores. Estes professores têm um tempo de aproximadamente 30 dias para preparar o material do curso e entregar para a equipe multidisciplinar do CEPAN Digital avaliar textual e pedagogicamente. Após esta avaliação, o material é alocado no AVA (Imagem 37), aguardando o início dos cursos e acesso pelos cursistas.

Figura 37 - Os Cursos no AVA CEPAN Digital



Fonte: CEPAN Digital disponível em <http://cepandigital.seduc.am.gov.br/ava/>

Esta equipe multidisciplinar é formada somente por professores (profissionais com licenciatura), com exceção de um técnico. Após a entrega do material, a equipe pedagógica o avalia, caso haja necessidade de ajustes, são realizados junto com o conteudista. Em seguida, o material é inserido no AVA, aguardando o dia de início das

inscrições. Qualquer problema que o cursista venha a ter no decorrer do curso, ele manda um e-mail (pré divulgado) para a equipe de suporte do CEPAN Digital, que o atende de acordo com a fila de espera da caixa de entrada do e-mail.

Quanto às inscrições, elas são administradas pelo Departamento de Tecnologia da SEDUC, que precisa preparar o sistema para que, no dia de início das matrículas, esteja tudo pronto no site. Ao término das inscrições, é este Departamento que aloca os cursistas nas salas virtuais para, assim que iniciar o curso, o acompanhamento pedagógico se inicie no CEPAN Digital.

Como sugestão de melhoria sobre estes aspectos, há aspectos a serem pensados quanto à qualificação do professor conteudista dos cursos. Embora seja uma oportunidade para os professores da rede elaborarem esses cursos, é importante lembrar que eles não são profissionais da área de design. No entanto, uma formação específica sobre a criação de materiais para EaD poderia contribuir para reduzir a evasão nos cursos - questão que abordaremos com mais detalhes adiante.

Os cursos aqui analisados, bem como os demais disponibilizados na plataforma são **ofertados** a todos os professores do Estado, entretanto não há obrigatoriedade, tão pouco há incentivos aos professores para realizá-lo, a não ser o de aperfeiçoamento pessoal, busca por estudos extras. O período de realização dos cursos foi de junho a novembro de 2022, com a oferta de 200 vagas no Curso 1, das quais 126 foram preenchidas, com o total de 54 concludentes. Destes 54, apenas 11 cursistas baixaram seu certificado. Enquanto no Curso 2, foram ofertadas 500 vagas, das quais 276 foram preenchidas, com 43 concludentes, onde 12 emitiram o certificado (ver Quadro 10).

Tabela 10 - Indicadores dos cursos analisados

Curso	Data de oferta	Vagas	Inscritos	Concludentes	Certificados Emitidos	Evasão
Incentivando o Protagonismo Juvenil	26/09/22 a 16/11/22	200	126	54	11	57%
Etnomatemática e o professor do século XXI	01/06/2022 a 10/07/2022	500	276	43	12	84,5%

Fonte: a autora com dados fornecidos pelo CEPAN Digital.

Cabe, aqui, uma reflexão sobre o motivo dos cursistas não emitirem o certificado de conclusão; será que os cursos são suficientemente atrativos? oferecem alguma remuneração ou algum benefício extra ao professor? Vê-se, assim, que não há muito interesse ou procura pelos professores para realizar os cursos de formação continuada, seja pela falta de incentivos (especialmente financeiros), por falta de tempo, conexão de internet insatisfatória ou outros motivos.

Houve um número satisfatório de inscrições, talvez, possivelmente, devido à iniciativa da SEDUC em estimular a participação dos docentes, porém 43% concluiu o Curso 1 e 15,5% concluiu o Curso 2. Outros possíveis problemas que podem ser destacados é a habilidade do cursista em utilizar o computador ou o celular para a realização dos cursos, ou mesmo problemas técnicos e internos como a falta de uma boa interação do material com o leitor, ou ausência de recursos do próprio Moodle, que não é utilizado em sua total potencialidade. Há também a questão da competitividade com outras mídias que oferecem cursos gratuitos como o YouTube ou a Fundação Bradesco, que podem ter recursos multimodais e digitais mais produtivos e instigantes.

O Moodle possui diversos recursos como Fóruns, compartilhamento de materiais, Diário de Bordo, listas de discussões, pesquisas de opinião e até possibilidades de gamificação. Porém, no AVA do CEPAN Digital, poucos destes são utilizados, como o rastreamento de atividades, *hiperlinks*, mensagens privadas, avaliações ou acesso e registro de notas. Entende-se que essa falta da usabilidade de recursos na plataforma pode, também, ocasionar evasão.

De acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), alguns dos principais motivos de evasão em cursos de EaD são: dificuldade de autodisciplina (60%), “ressaltando a necessidade de estratégias de ensino que promovam a motivação e a gestão eficaz do tempo” (ABED, p.10); falta de interação direta com professores e colegas (50%) “sugere a necessidade de mais oportunidades de interação e colaboração em cursos EAD” (ABED, p.10); problemas técnicos (30%) e conteúdo menos envolvente (20%) “indicam áreas para melhoria na infraestrutura tecnológica e no design de cursos” (ABED, p.10). A ABED, em seu último censo (ABED, 2022, p. 10), se pronuncia sobre a evasão:

[...] independentemente da modalidade, os índices de evasão são parecidos e se concentram na faixa de até 40%. No que tange aos motivos de evasão, prevalecem as questões financeiras tanto em cursos presenciais e híbridos quanto em EAD. Especificamente na EAD, observa-se que a falta de adaptação aos modelos pedagógicos, somada às dificuldades com as ferramentas tecnológicas [...].

A taxa nacional é de 40% de evasão de cursos em EaD, de forma geral. Nos cursos aqui analisados, a taxa foi de 57% no Curso 1 e de 84,5% no Curso 2 (ver Quadro 10): 17% e 44,5% respectivamente a mais que a média nacional, talvez pelas maiores dificuldades geográficas e tecnológicas que o Amazonas enfrenta, entre outros problemas.

Outro quesito importante, no que se refere à prática discursiva é a **divulgação** dos cursos, a equipe responsável do CEPAN Digital e a Imprensa da SEDUC postam sobre os cursos de formação continuada nas redes sociais da Secretaria. Além disso, um e-mail é enviado às Coordenadorias Distritais de Educação, para que divulguem aos gestores e, posteriormente, aos professores nas escolas.

O que acontece, ocasionalmente, é que muitos professores alegam não ter conhecimento sobre o curso, possivelmente deve haver alguma falha de comunicação entre as Coordenadorias Distritais, os gestores e os professores. No caso particular dos cursos analisados, houve 126 inscritos para esta formação e foram ofertadas 200 vagas no Curso 1 e 500 vagas no Curso 2, com 276 inscrições, como já mencionado.

Como parte da análise do que configura o *corpus* em questão, no que se refere à Prática Discursiva que, segundo Fairclough (2016), envolve os processos de produção, distribuição e consumo textual, bem como a natureza desses processos, na sequência, serão analisados aspectos relacionados à categoria da *intertextualidade*, seguindo para a análise de coerência nos dois cursos propostos. Para tanto, apresentamos alguns recortes do material dos dois cursos para análise, iniciando pelo Curso 1²⁵: Incentivando o Protagonismo Juvenil e, na sequência, o curso Etnomatemática e os Professores do Século XXI.

²⁵ Para fins de entendimento, chamaremos o curso *Incentivando o Protagonismo Juvenil* de Curso 1 e o curso *Etnomatemática e os Professores do Século XXI* de Curso 2.

Figura 38 - Recorte do material do Curso 1: Incentivando o Protagonismo Juvenil

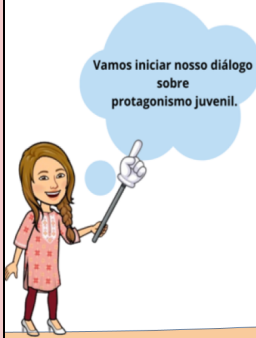

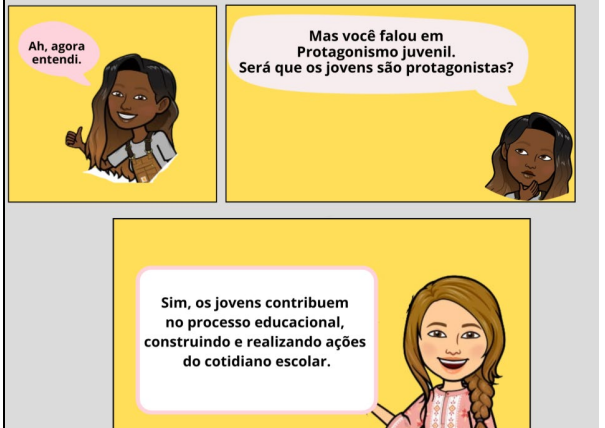
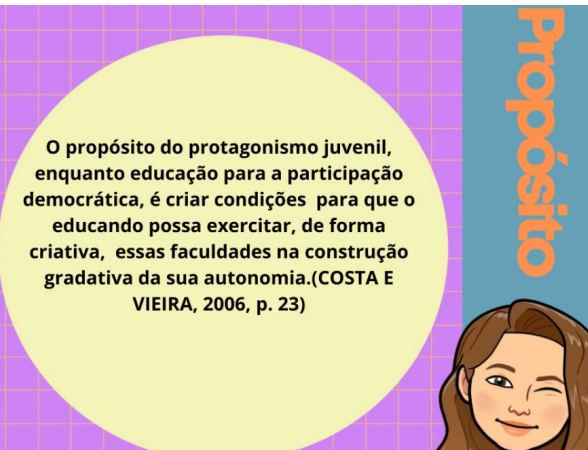


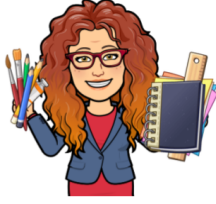


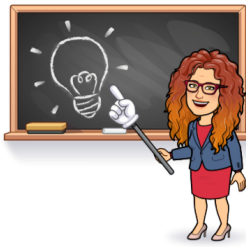

<p style="text-align: center;">Unidade I</p>	<p style="text-align: center;">1</p>  <p>Vamos iniciar nosso diálogo sobre protagonismo juvenil.</p> <p>Caro(a) cursista, seja bem vindo(a) a nossa primeira aula do Curso Incentivando o Protagonismo Juvenil. Nesta aula nós vamos dialogar sobre as possibilidades de oportunizar aos jovens ações protagonistas no ambiente escolar.</p> <p>Para um bom desempenho no curso, você deve realizar a leitura dos materiais disponibilizados e as atividades propostas.</p>
<p style="text-align: center;">2</p>  <p>Mas você sabe qual o significado do termo Protagonismo?</p> <p>Mais ou menos</p> <p>Protagonismo, significa a pessoa ser o mais importante em uma situação?</p> <p>Isso mesmo!</p> <p>O termo Protagonismo deriva do grego <i>protagonistes</i>, onde "protos" significa principal ou primeiro e "agonistes" significa lutador ou competidor. Este é um termo muito usado no teatro, no cinema, na novela etc., para se referir ao personagem principal da encenação.</p>	<p style="text-align: center;">3</p>  <p>Ah, agora entendi.</p> <p>Mas você falou em Protagonismo juvenil. Será que os jovens são protagonistas?</p> <p>Sim, os jovens contribuem no processo educacional, construindo e realizando ações do cotidiano escolar.</p>
<p style="text-align: center;">4</p>  <p>Propósito</p> <p>O propósito do protagonismo juvenil, enquanto educação para a participação democrática, é criar condições para que o educando possa exercitar, de forma criativa, essas faculdades na construção gradativa da sua autonomia. (COSTA E VIEIRA, 2006, p. 23)</p>	<p style="text-align: center;">5</p> <p>É importante sabermos que a construção da identidade do jovem é um processo que envolve organização e atuação.</p>  <p>Você promove a construção desse processo?</p> 

Figura 39 - Recorte do material do curso Etnomatemática e os Professores do Século XXI

<p style="text-align: center;">Unidade I</p>	<p style="text-align: center;">15</p> <p style="text-align: center;">Etnomatemática</p> <p>Caro(a) cursista, entusiasta da ETNOMATEMÁTICA, seja bem vindo(a) a nossa primeira aula do Curso ETNOMATEMÁTICA E OS PROFESSORES DO SÉCULO XXI.</p> <p>Este material foi preparado para que você fique informado quanto à estrutura do Curso e nesta aula nós vamos dialogar sobre as tendências contemporâneas da Educação Matemática.</p>  <p>Espero que você realize a leitura dos materiais disponibilizados e as atividades propostas.</p> <p>Quero ainda lembrar que o caminho do professor na formação continuada tem apenas ponto de partida, pois não deixamos nunca de aprender.</p> <p><small>Fonte: elaborado pelo autor (Bilmej, 2022).</small></p>
<p style="text-align: center;">16</p> <p>O que inspirou o surgimento de novas tendências educacionais ?</p> <p style="text-align: center;">PQ?</p> 	<p style="text-align: center;">17</p> <p style="text-align: center;">Considerações das tendências</p>  <p>Segundo Floriani (2000), existem duas orientações no campo do ensino da matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma visão utilitária, profissionalizante ou artesanal; • Uma visão especulativa, contemplativa ou artística. <p><small>Elaborado pelo autor. Bilmej (2022).</small></p>
<p style="text-align: center;">18</p> <p>Vamos compreender como é a visão utilitária, e a visão especulativa?</p> 	<p style="text-align: center;">19</p> <p>Segundo a UNESCO (2016), as duas visões se unem quando consideramos a MATEMÁTICA um AMPLIFICADOR CULTURAL da mente.</p>  <p><small>Elaborado pelo autor. Bilmej (2022).</small></p>

Fonte: AVA CEPAN Digital (2022).



A **intertextualidade** pode ser definida, de acordo com Fairclough (2016), como uma questão de recontextualização, um movimento de um texto a outro, que

acarreta transformações. isso pode ser manifesto na forma de diferentes discursos, diferentes práticas textuais, que podem estar evidentes ou hibridizadas no texto. Ainda de acordo com o autor, “o termo “intertextualidade” foi cunhado por Kristeva no final dos anos 1960 no contexto de suas influentes apresentações para audiências do trabalho de Bakhtin”, cujo tema foi seu maior campo de trabalho ao longo de sua carreira.

No texto se observa a intertextualidade presente na voz da personagem secundária (como nos *slides* 2 e 3 do Curso 1, abaixo) quando tece os diálogos com o avatar da professora em alguns momentos do curso e na própria “participação” do cursista, uma vez que a linguagem dialógica dos textos (quando a professora se dirige ao cursista dizendo “vamos iniciar o nosso diálogo” ou “caro cursista , seja bem vindo” no slide 1) traz essa possibilidade, o que indica também a presença da metafunção interpessoal.

2	3
<p>O termo Protagonismo deriva do grego <i>protagonistes</i>, onde "<i>protos</i>" significa principal ou primeiro e "<i>agonistes</i>" significa lutador ou competidor. Este é um termo muito usado no teatro, no cinema, na novela etc., para se referir ao personagem principal da encenação.</p>	


O material dos cursos apresentou várias passagens em que a intertextualidade foi requerida, como nos slides 4, 6, 9, 11, 12, 14, 17, 19 (onde a professora traz a UNESCO), 22 e 31, pelas aspas dos autores trazidos pelos professores, indicando o discurso direto (ver imagens abaixo).

17	19
<p data-bbox="336 322 719 349">Considerações das tendências</p>  <p data-bbox="312 669 432 680"><small>Elaborado pelo autor. Bitmoj (2022).</small></p> <p data-bbox="550 439 810 517">Segundo Floriani (2000), existem duas orientações no campo do ensino da matemática:</p> <ul data-bbox="560 521 810 622" style="list-style-type: none"> • Uma visão utilitária, profissionalizante ou artesanal; • Uma visão especulativa, contemplativa ou artística. 	<p data-bbox="855 376 1121 488">Segundo a UNESCO (2016), as duas visões se unem quando consideramos a MATEMÁTICA um AMPLIFICADOR CULTURAL da mente.</p>  <p data-bbox="1289 584 1417 595"><small>Elaborado pelo autor. Bitmoj (2022).</small></p>

As citações são recursos trazidos para dar mais propriedade a passagens do texto, principalmente, a outros autores que se referem ao que está sendo apresentado. Especificamente no *slide* 11 (abaixo), a intertextualidade é representada pela presença de outro documento, a Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Médio. A relevância de tal documento se dá pelo tema “Novo Ensino Médio”, no qual está presente o Protagonismo Juvenil. A Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Médio é um documento que foi elaborado pela SEDUC, com base no Referencial Curricular Amazonense do NEM, oriundo da BNCC.

11

O que diz a Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Médio do estado do Amazonas sobre o protagonismo juvenil?




“ O protagonismo juvenil relaciona-se com a construção do projeto de vida dos estudantes, está diretamente relacionado aos seus anseios, interesses e aspirações (AMAZONAS, 2021). ”

A intertextualidade corresponde a um aspecto discursivo amplamente explorado na ADC, Fairclough (2016 [1992]) retoma, conjuntamente com outros autores, como Bakhtin (1986) e Foucault (1972), quando ele diz que enunciados (ou

textos) “são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos”. O autor ressalta ainda que, a importância no conceito de intertextualidade desenvolvido por ele está de acordo com o foco sobre o discurso na mudança social.

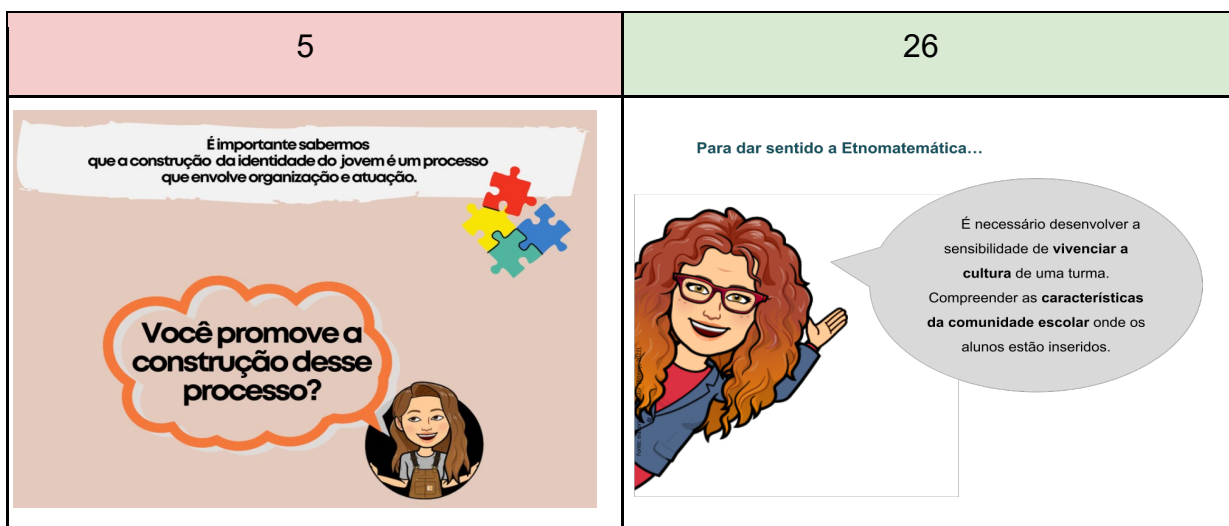
Pode-se ressaltar também momentos em que o avatar da professora responde às perguntas escritas nos *slides* (que não são feitas por terceiros), como no *slide* 21 (onde ela mesma pergunta e responde), 27, 28, 29 (abaixo) e 30.

28	29
	<p data-bbox="895 703 1458 745">Você deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1107 779 1466 864">★ Reconhecer o contexto sócio-cultural onde os alunos estão inseridos e a matemática presente em seu cotidiano (etno). <li data-bbox="1107 898 1466 983">★ Promover a transposição didática da matemática, de modo a sistematizar as teorias presentes nela. (mathema). <li data-bbox="1107 1016 1466 1102">★ Encontrar a maneira de fazer, a técnica, a metodologia mais adequada para alcançar os objetivos pretendidos (tical/techné).

Há também, na intertextualidade, o discurso indireto, como no *slide* 38, onde o professor traz conceitos de outros autores: “Um exemplo de Transposição Didática descrito por Chevallard é o conceito de distância. Desde Euclides, o conceito de distância entre dois pontos foi estudado de forma espontânea”. No mesmo *slide*, ainda no discurso indireto, o professor continua: “Essa noção foi generalizada pelo matemático Fréchet, em 1906, com o objetivo de trabalhar com os espaços de funções”. Nestes exemplos vemos o que acontece quando Fairclough (2016 [1992], p. 147) diz que “as aspas desaparecem e o discurso representado toma a forma de uma oração gramaticalmente subordinada à oração que relata”.

Outra forma de representação do discurso é o modo imperativo, seja ele explícito ou velado, o que se constitui como uma interação por meio de uma modalidade discursiva no nível das interações. Temos exemplos no *slide* 1 quando o avatar da professora afirma “você deve realizar a leitura dos materiais”; no *slide* 5 (abaixo) “é importante sabermos que...”; no *slide* 13 “é importante estimular o jovens nas atividades...”; de maneira ainda mais branda no *slide* 15 quando ela diz “espero

que você realize a leitura dos materiais”; no 26 (abaixo) “é necessário desenvolver a sensibilidade”; no 29 notamos uma ênfase maior quando o avatar que representa a professora assinala que o cursista deve realizar algumas tarefas, ela diz “você deve: reconhecer o contexto [...], promover a transposição didática, encontrar a maneira de fazer”. Será que neste ponto o cursista já está apto a realizar tais “deveres”?



Dessa forma, a intertextualidade presente nos materiais analisados evidencia a relação entre diferentes discursos, reforçando a construção do conhecimento a partir da apropriação e reelaboração de ideias prévias. O fato de os professores recorrerem discursivamente a essa categoria revela consulta a outros autores que dão suporte ao material utilizado, demonstrando um esforço para embasar teoricamente os conteúdos apresentados.

No entanto, essa intertextualidade nem sempre é explorada de maneira crítica e aprofundada, correndo o risco de se tornar uma simples citação de autores sem incentivar uma reflexão mais ampla por parte dos cursistas.

Além disso, a recorrência ao discurso indireto e ao uso de modos imperativos sugere uma tentativa de orientar o cursista em sua aprendizagem, ainda que, em alguns momentos, essa condução possa se tornar prescritiva. Esses elementos ressaltam a importância de refletir sobre como a intertextualidade é mobilizada na formação continuada, garantindo que sua aplicação contribua efetivamente para a construção de um ambiente mais dialógico e engajador.

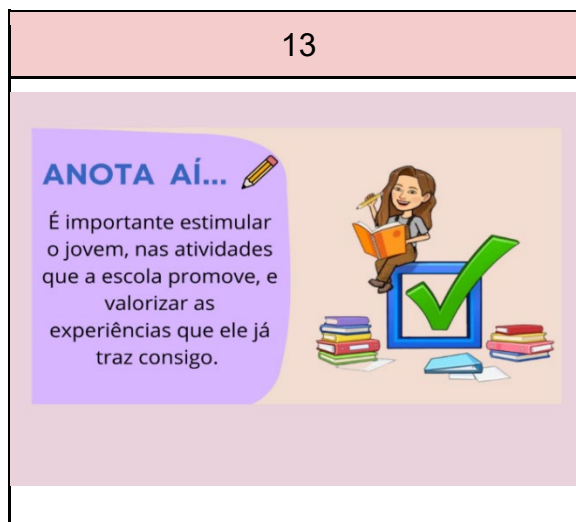
Quanto à **coerência**, Soares (2016, p. 35) aponta que “pode ser vista, portanto, como uma prioridade da interpretação, devendo ser analisada na prática discursiva, pois está relacionada ao processo de produção e interpretação dos textos”.

Os materiais analisados podem ser considerados coerentes, de maneira geral, pois as palavras, frases e parágrafos do texto estão interligados e organizados criando uma sequência lógica e fluida. Assim como as ideias, informações e argumentos apresentados, que se encaixam de maneira harmoniosa e fazem sentido para o cursista. Percebe-se, também, uma conformidade entre o texto, os avatares e o tema do curso, que inicia com uma espécie de apresentação, depois algumas perguntas provocativas - em uma tentativa de interação com o cursista - finalizando com algumas definições que podem facilitar o entendimento do aluno.

Entretanto, há outros pontos a serem observados em relação à coerência, entre eles, o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo, como aponta Das Chagas (2007, p. 216) quando afirma que a coerência:

[...] depende, acima de tudo, de nosso conhecimento prévio e não só dos modelos cognitivos globais citados acima, mas sim do elemento base, situado em nosso conhecimento de mundo que sustenta todos os outros, já a coesão é bem constante no discurso, pois indica que ela possui uma carga de comunicação expressiva.

Vejamos nos *slides* dos cursos onde caberia este conhecimento de mundo dos cursistas. No slide 13 (abaixo) do Curso 1, por exemplo, é dito que “é importante estimular o jovem nas atividades que a escola promove e valorizar as experiências que ele já traz consigo”; será que o cursista já está apto a realizar tal experiência? Será que ele já é capaz de estimular seu aluno desta forma? Talvez apresentar alguns exemplos práticos de como fazer isto, ajudasse melhor o cursista.



Complementando as categorias da coerência, a linguista Koch (2004) apresenta outros pontos como a situacionalidade, informatividade, intertextualidade (já abordada), intencionalidade, aceitabilidade, consistência e relevância, e conhecimento compartilhado. Vamos analisar quais destas categorias estão - ou não - presentes no material dos cursos e pontos a serem destacados sobre elas.

A respeito da situacionalidade, Koch (2004, pp. 49-50) declara que “refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa em curso” ou ainda “que o texto tem reflexos importantes sobre a situação, visto que o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real”. Neste sentido, podemos questionar se o texto (os cursos) é relevante para a situação comunicativa (onde se encontram os professores cursistas).

Se considerarmos a evasão nos cursos ou o número de cursistas que concluíram ou que receberam o certificado, diríamos que não. Entretanto, há outros fatores a se considerar. Pode ser que o itinerário formativo “Protagonismo Juvenil” não tenha sido adotado na escola do professor (então não teria necessidade da formação), ou o professor não possuía boa conectividade de Internet, ou mesmo não tinha tempo para realizar os cursos devido às suas demandas cotidianas. Já em uma escola que seja importante o tema de Protagonismo Juvenil ou Etnomatemática, podemos afirmar que o texto tem reflexos importantes sobre a situação. Logo, depende de cada realidade escolar.

Quanto à informatividade, Koch (2004) aponta que se refere ao equilíbrio da informação no texto (entre *dado* e *novo*) e, também, ao grau de previsibilidade da informação. O Curso 1 apresenta mais informações dadas, pois o termo

“protagonismo juvenil”, por si só, é autoexplicativo, logo, mais próximo do leitor, mais familiar. Enquanto no Curso 2, o termo “etnomatemática” não é tão trivial, não está presente no dia a dia dos cursistas (mesmo para professores da área, considerando que, antes, não fazia parte do Currículo), logo, apresenta mais informações novas e conceitos inabituais no decorrer do curso.

Se um curso contém muitas informações dadas (como no Curso 1), pode parecer redundante e pouco estimulante, reduzindo o interesse e o engajamento dos professores cursistas, o que pode levar à evasão, pois os cursistas podem sentir que já dominam o conteúdo e que o curso não agrega valor à sua prática docente.

Por outro lado, se o curso apresenta excesso de informações novas (como no Curso 2), sem conexão com o conhecimento prévio dos participantes, pode gerar dificuldade de compreensão e sobrecarga cognitiva. Isso também pode desmotivar os professores, dificultando a assimilação do conteúdo e impactando negativamente os resultados da formação.

Portanto, para que a formação seja eficaz, é essencial que o curso estabeleça uma relação equilibrada entre informações dadas e novas, conectando o conhecimento prévio dos professores com novos conceitos e práticas. Isso favorece tanto a compreensão quanto a aplicabilidade do aprendizado, aumentando o engajamento e reduzindo as taxas de evasão.

Quanto ao grau de previsibilidade, depende do participante interativo, o cursista, e de seu conhecimento prévio. O texto será mais ou menos previsível dependendo de cada um. Se um cursista considera um texto excessivamente previsível, a capacidade textual de transmitir novas informações será reduzida. Por outro lado, se a informação for apresentada de maneira inesperada, o texto poderá demandar um esforço cognitivo elevado para sua compreensão, podendo até mesmo ser percebido como incoerente pelo leitor.

A intencionalidade “refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para [...] realizar suas intenções comunicativas” (Koch, 2004, p. 51). No caso dos cursos aqui analisados, podemos considerar que suas intenções são de ensinar, orientar, instruir. Logo, podemos afirmar, de maneira geral, que este objetivo foi atingido, pois o material apresenta muitas informações aos cursistas, exemplos e conceitos.

Quanto à intencionalidade motivacional, talvez não tenha tido tanto êxito, devido à quantidade de professores concludentes, tida como insatisfatória. Podemos

considerar aqui também se o texto foi elaborado considerando o perfil dos cursistas (formação, experiência docente, familiaridade com EaD), também podemos concluir que sim, pois os cursos são produzidos e ofertados para professores considerados formados e experientes; não podemos ter certeza quanto à familiaridade com a EaD, que é um fator importante a se considerar, porém individual.

A aceitabilidade, de acordo com Koch (2004), significa que o interlocutor concorda em participar do ato comunicativo, seguindo suas regras e colaborando para que a interação tenha sucesso. Isso se baseia, de acordo com a autora, no Princípio da Cooperação, de Grice (1975), que sugere que a comunicação funciona porque os participantes fazem esforços para entender e serem entendidos. Mesmo que um texto tenha incoerências locais ou pareça confuso à primeira vista, o leitor/ouvinte tentará interpretá-lo de forma coerente, buscando um sentido que faça sentido dentro do contexto.

No material aqui analisado, na maioria do texto talvez não haja necessidade de muito esforço do leitor para entendimento, talvez no slide 29 em “encontre a técnica e metodologia mais adequada”, não fique tão claro para o cursista qual técnica ou metodologia pode ser esta. E no Curso 1, de maneira geral, não há exemplos práticos de como o professor poderia agir, o curso apresenta mais conceitos e muitas citações. Em ambos os casos, não há informações suficientes para o leitor compreender o contexto para realizar a aplicabilidade do conteúdo, não possuem elementos que ajudam a reconstruir o sentido, considerando ambiguidades ou incoerências presentes no texto.

29

Você deve:



Fonte: elaborado pelo autor (Bêrnio, 2022).

- ★ Reconhecer o contexto sócio-cultural onde os alunos estão inseridos e a matemática presente em seu cotidiano (**etno**).
- ★ Promover a transposição didática da matemática, de modo a sistematizar às teorias presentes nela. (**mathema**).
- ★ Encontrar a maneira de fazer, a técnica, a metodologia mais adequada para alcançar os objetivos pretendidos (**tica/techné**).

De acordo com Ingedore Koch (2004), consistência e relevância são critérios que influenciam diretamente na aceitabilidade e compreensão do texto pelos interlocutores. Consistência refere-se à lógica interna do texto, ou seja, à ausência de contradições entre as informações apresentadas. Um texto é consistente quando suas ideias se articulam de maneira lógica, sem rupturas abruptas no raciocínio ou informações que se contradizem.

Enquanto relevância diz respeito à pertinência das informações em relação ao contexto comunicativo e à necessidade do leitor. Um texto relevante apresenta informações que contribuem para o desenvolvimento do tema, evitando excesso de detalhes desnecessários ou informações desconectadas do objetivo comunicativo. Koch destaca que, mesmo que um texto tenha incoerências locais, os leitores tendem a buscar consistência e relevância para atribuir-lhe sentido. Assim, esses critérios não dependem apenas da estrutura textual, mas também da interação entre o texto e o conhecimento de mundo dos leitores.

Considerando isto, pode-se dizer que o material tanto do Curso 1, quanto do Curso 2 apresentam consistência no conteúdo, não foram encontradas contradições, nem rupturas de raciocínio (respeitando o fato de que os cursos não estão completos neste trabalho). Quanto à relevância, o material parece pertinente e atende às necessidades do cursista, dependendo do contexto em que o professor se encontra e o que ele busca, como já mencionado.

O conhecimento compartilhado, de acordo com Koch (2004, p. 54) determina o:

balanceamento entre o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito no texto. Pressuposições falsas de conhecimento partilhado podem levar ao processamento inadequado do texto por parte do interlocutor, acarretando mal-entendidos e abortando a possibilidade de construção da coerência.

No material analisado, podemos verificar se há conceitos não explicados porque se presume que o leitor já os conheça. No Curso 1, podemos exemplificar com os slides 5 e 6, que falam de “construção de identidade”, talvez alguns cursistas podem não ser familiarizados com o termo e não houve explicação sobre ele nos *slides*.

5	6
<p>É importante sabermos que a construção da identidade do jovem é um processo que envolve organização e atuação.</p>  <div style="border: 2px solid orange; border-radius: 50%; padding: 10px; display: inline-block; text-align: center;"> <p>Você promove a construção desse processo?</p> </div> 	<div style="border: 2px solid black; padding: 10px;"> <p>“ A Construção da Identidade do Jovem consiste em plantar sementes em um solo fértil para que se tenha uma boa colheita. É preciso então parar e pensar no que se tem feito para ser melhor, para ser diferente e, para que isso aconteça acreditamos que o caminho está no desenvolvimento do jovem e na sua preparação e compromisso com a qualidade Brandão (2010). ”</p> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; display: inline-block; text-align: center; margin-top: 10px;"> <p>PARA REFLETIR!</p> </div>  <div style="margin-top: 10px;"> <p>Saiba Mais! Identidade_Jovem: A Construção da Identidade do Jovem e suas Escolhas (netsaber.com.br)</p> </div>

Outro ponto são informações que pressupostamente o cursista já conheça, como no slide 11 que menciona a Proposta Curricular Pedagógica. Não há uma explicação sobre ela, pois infere-se que os cursistas já saibam do que se trata, por serem professores que trabalham nas escolas.

Da mesma forma, há o slide 14, que menciona o grêmio estudantil sem maiores explicações ou definição, pois também já se infere que o cursista já saiba do que se trata. Já o Curso 2 busca explicar cada termo que se menciona no material. Como nos slides 21 e 22 (abaixo), que falam sobre o significado de Etnomatemática e o slide 36 que explica do que se trata a Observação Sistemática, entre muitos outros.

21	22
<div style="border: 1px solid gray; padding: 10px;"> <p>Você conhece a origem da palavra ETNOMATEMÁTICA?</p> </div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>A palavra ETNOMATEMÁTICA foi cunhada da junção dos termos etno, tecnhé (tica) e mathema.</p> </div>  <p style="font-size: small; text-align: center;">Fonte: elaborado pelo autor (Bltmcoj, 2022).</p>	<div style="border: 1px solid gray; padding: 10px;"> <p>Agora vamos conhecer o significado de cada termo.</p> </div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 10px; margin-top: 10px;">  <p style="text-align: center; font-size: small;">(D'Ambrósio, 2002)</p> </div>

A Prática Discursiva, na ADC, como vimos no capítulo 1, procura mostrar de que maneira as diferentes formas de expressão são empregadas para criar sentidos e representações e construir significados que influenciam a percepção da realidade do indivíduo, moldando a forma como pessoas e grupos enxergam e interpretam a realidade. Nesse sentido, busca-se a reflexão sobre qual é a percepção do interlocutor ao buscar estes cursos.

Para aprofundar essa questão, é essencial considerar como o interlocutor compreende e se relaciona com o conteúdo dos cursos. Sua percepção pode ser influenciada por diversos fatores, como sua experiência prévia, seu nível de familiaridade com o tema e suas expectativas em relação ao aprendizado. Além disso, a forma como os cursos são produzidos, como os materiais são organizados e apresentados, incluindo a linguagem utilizada, os recursos visuais e a interatividade, pode impactar diretamente em como ele é consumido, sua interpretação e engajamento.

Logo, o que a análise revela é a predominância de um discurso institucional e hierárquico, pois a estrutura dos slides segue um modelo tradicional de ensino, com pouca interação e participação ativa dos cursistas, enquanto o discurso mantém uma relação assimétrica entre instituição e professores, reforçando a posição de autoridade da SEDUC-AM. Além disso, o uso limitado de recursos multimodais, como a combinação de texto, imagens e cores não é otimizada para facilitar a compreensão ou tornar a aprendizagem mais atrativa; bem como o *layout* dos *slides*, que pode reforçar uma experiência de aprendizagem passiva, sem estratégias visuais que estimulem a participação.

Ademais, a forma como o conteúdo é apresentado e estruturado pode ser um fator que influencia a desistência dos cursistas, pois não favorece a autonomia ou o engajamento na aprendizagem e a falta de interatividade e de um design visual mais acessível pode dificultar a retenção de informações e a motivação dos participantes.

Neste contexto, quanto à condição de produção, os resultados indicam que os cursos, por serem ofertados pela SEDUC-AM, indicam uma produção institucionalizada do discurso, o que sugere que os materiais refletem diretrizes educacionais e políticas públicas da secretaria. Bem como os *slides*, que são elaborados por professores (da rede pública) responsáveis pelos cursos, o que pode significar que há um nível de mediação entre as diretrizes institucionais e as escolhas

pedagógicas feitas por eles. Esta produção dos cursos ocorre no contexto do Ensino a Distância, o que impõe desafios específicos, como a necessidade de clareza visual e textual para suprir a ausência da interação face a face.

Quanto às condições de distribuição, o estudo evidenciou que o material é disponibilizado no AVA *Moodle*, um meio digital que impõe certas restrições e potencialidades. Esta distribuição via AVA pode significar que o acesso ao material depende de infraestrutura tecnológica (computador, internet, entre outros), o que pode excluir alguns participantes devido a dificuldades técnicas ou falta de familiaridade com a plataforma.

Quanto ao consumo, a análise revelou que os professores cursistas, como público-alvo, possuem diferentes níveis de familiaridade com a linguagem multimodal dos slides, o que pode afetar a interpretação do material. Além disso, a evasão de cursistas pode indicar que o formato e a distribuição dos conteúdos não atendem plenamente às necessidades dos professores, seja pela falta de suporte, pela complexidade dos materiais ou por dificuldades no uso da plataforma. Por último, a interação limitada em cursos EaD pode afetar a apropriação dos conteúdos, tornando o consumo mais passivo e individualizado, sem a mediação direta de um instrutor.

Fechando este tópico com relação à análise crítica do discurso e dando continuidade à proposta neste trabalho, partiremos para a investigação multimodal dos dois cursos, iniciando pelo Incentivando o Protagonismo Juvenil e, a seguir, analisando o curso Etnomatemática e os Professores do Século XXI.

4.2 Análise Multimodal

4.2.1 Curso Incentivando o Protagonismo Juvenil

Quanto à Análise Multimodal, retoma-se Kress e van Leeuwen (2006, p.119) que declaram que “a comunicação visual também dispõe de recursos para constituir e manter [...] a interação entre o produtor e o espectador da imagem”. Examinaremos as interações interpessoais entre o ator representado (PR) e o observador (PI), considerando os significados interativos (que é construído a partir da interação entre os participantes) presentes nas imagens e seguindo as três dimensões de análise

(contato, distância social e atitude), conforme apresentado anteriormente neste trabalho.

O primeiro material a ser analisado será o curso Incentivando o Protagonismo Juvenil (Imagem 38). Para tanto, utilizaremos do material verbal e visual, onde o visual se destaca pelo uso de avatares, que traz o aspecto interpessoal representando a professora formadora, importante para imprimir contato, afeto e aproximação.

A multimodalidade perfaz boa parte do material e, na sequência, os diferentes modos empregados serão objetos de análise, especialmente aqueles que apresentam o recorte analítico que contempla apenas os slides que contém avatares da referida professora. O quadro 11, a seguir, retoma as categorias a serem aqui analisadas:



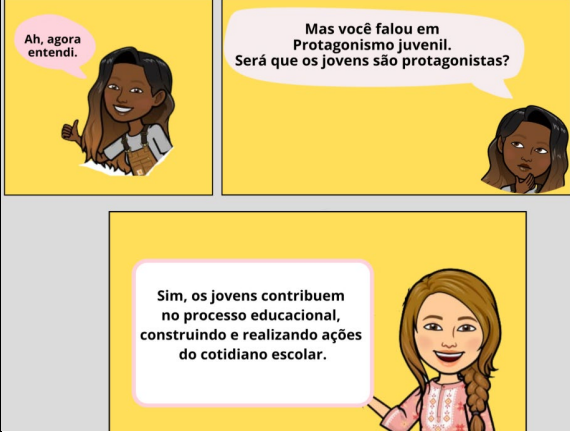
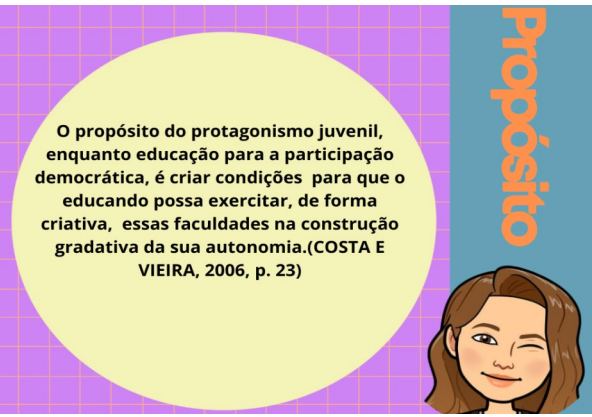


Tabela 11 - Categorias de Análise do Material dos Cursos – GDV

CATEGORIAS DE ANÁLISE GDV	
GDV - Significado Interativo	
Contato	<ul style="list-style-type: none"> ● Demanda ● Oferta
Distância Social	<ul style="list-style-type: none"> ● Íntima ● Social ● Impessoal
Atitude	<ul style="list-style-type: none"> ● Ângulo Horizontal Frontal ● Ângulo Horizontal Oblíquo ● Ângulo Vertical Baixo ● Ângulo Vertical Alto ● Ângulo Equânime

Fonte:Elaborado pela autora, com base nas teorias da GDV.

A imagem abaixo, composta pelo *corpus* deste trabalho, é um recorte do Curso 1 (Incentivando o Protagonismo Juvenil), que será primeiramente analisado.

Figura 40 - Recorte do material do Curso 1: Incentivando o Protagonismo Juvenil

<p style="text-align: center;">Unidade I</p>	<p style="text-align: center;">1</p>  <p>Vamos iniciar nosso diálogo sobre protagonismo juvenil.</p> <p>Caro(a) cursista, seja bem vindo(a) a nossa primeira aula do Curso Incentivando o Protagonismo Juvenil. Nesta aula nós vamos dialogar sobre as possibilidades de oportunizar aos jovens ações protagonistas no ambiente escolar.</p> <p>Para um bom desempenho no curso, você deve realizar a leitura dos materiais disponibilizados e as atividades propostas.</p>
<p style="text-align: center;">2</p>  <p>Mas você sabe qual o significado do termo Protagonismo?</p> <p>Mais ou menos</p> <p>Protagonismo, significa a pessoa ser o mais importante em uma situação?</p> <p>Isso mesmo!</p> <p>O termo Protagonismo deriva do grego <i>protagonistes</i>, onde "protos" significa principal ou primeiro e "agonistes" significa lutador ou competidor. Este é um termo muito usado no teatro, no cinema, na novela etc., para se referir ao personagem principal da encenação.</p>	<p style="text-align: center;">3</p>  <p>Ah, agora entendi.</p> <p>Mas você falou em Protagonismo juvenil. Será que os jovens são protagonistas?</p> <p>Sim, os jovens contribuem no processo educacional, construindo e realizando ações do cotidiano escolar.</p>
<p style="text-align: center;">4</p>  <p>Propósito</p> <p>O propósito do protagonismo juvenil, enquanto educação para a participação democrática, é criar condições para que o educando possa exercer, de forma criativa, essas faculdades na construção gradativa da sua autonomia. (COSTA E VIEIRA, 2006, p. 23)</p>	<p style="text-align: center;">5</p> <p>É importante sabermos que a construção da identidade do jovem é um processo que envolve organização e atuação.</p>  <p>Você promove a construção desse processo?</p> 

<p style="text-align: center;">6</p> <p>“ A Construção da Identidade do Jovem consiste em plantar sementes em um solo fértil para que se tenha uma boa colheita. É preciso então parar e pensar no que se tem feito para ser melhor, para ser diferente e, para que isso aconteça acreditamos que o caminho está no desenvolvimento do jovem e na sua preparação e compromisso com a qualidade Brandão (2010). ”</p> <p style="text-align: center;">PARA REFLETIR!</p>  <p>Saiba Mais! <small>Identidade Jovem: A Construção da Identidade do Jovem e suas Escolhas (netsaber.com.br)</small></p>	<p style="text-align: center;">7</p> <p style="text-align: center;">Atividade da Unidade 1</p>  <p>A atividade final da unidade consiste em você fazer a releitura do material para responder o questionário marcando a opção a letra (V) para a alternativa correta e (F) para a resposta incorreta. São 05 questões e cada questão vale 2,0 pontos totalizando 10,0 pontos.</p>
<p style="text-align: center;">Unidade II</p>	<p style="text-align: center;">8</p> <p style="text-align: center;">Mas você sabe qual o significado do termo gestão participativa?</p> 
<p style="text-align: center;">9</p> <p>A gestão participativa engloba todos os sujeitos nas ações projetadas e que serão executadas pela comunidade escolar partindo de um princípio democrático, que assegure a inclusão de forma planejada para que os objetivos possam ser alcançados (PAIVA, 2016).</p> 	<p style="text-align: center;">10</p> <p>Mas o jovem, pode fazer parte da gestão participativa?</p> <p>Sim, o jovem vai construindo seu protagonismo conforme sua inserção na gestão escolar entendendo que sua voz é compreendida e dialogada com seus pares.</p> 



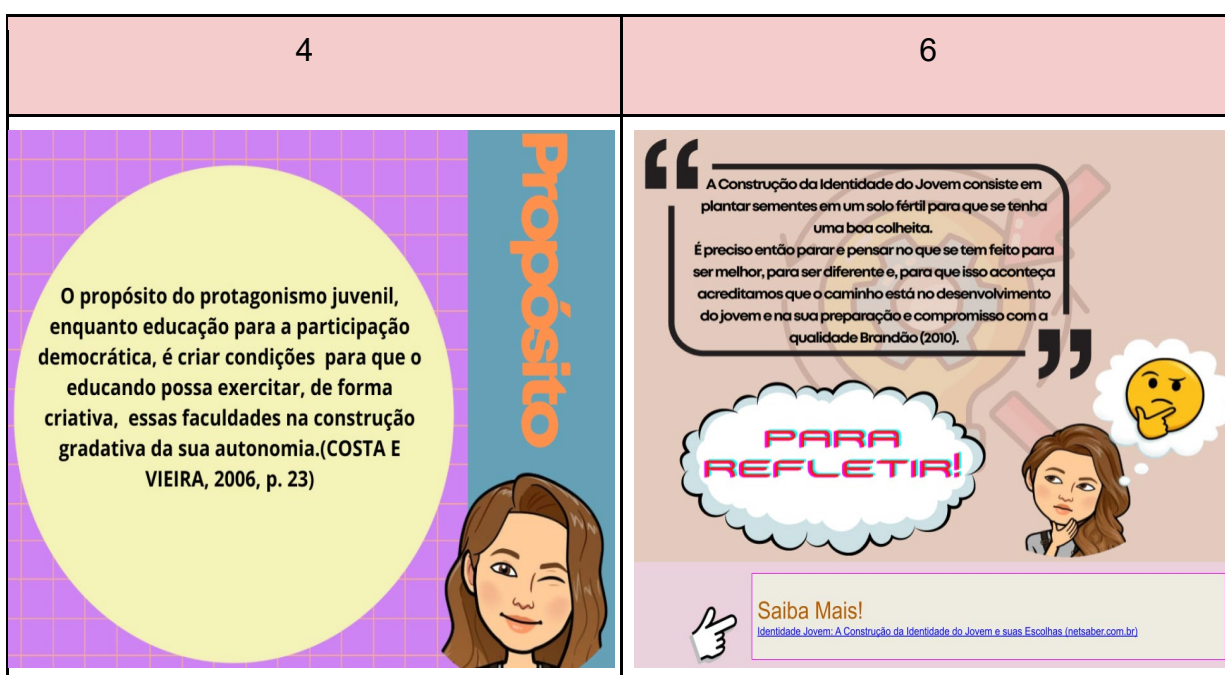
Fonte: AVA CEPAN Digital (2022).

A primeira categoria do Significado Interativo da GDV a ser trabalhada é o **contato**, que serve para indicar o nível de pessoalidade ou impessoalidade na relação entre o participante representado e o leitor.

Na Imagem 38, observa-se que o contato acontece primordialmente no âmbito da **oferta** (são exceções os *slides* 3, 4 e 9), pois as participantes (o avatar da professora e das outras personagens) não olham nos olhos do espectador, na grande maioria dos *slides*, como se estivesse apenas expostos para observação, contemplação, não há intenção de interação, embora os avatares ainda estejam interagindo com o leitor (PI) por meio do texto escrito.

Como se trata de uma aula no universo online, talvez não haja uma interação tão produtiva, por exemplo, acontece no *YouTube*, onde o contato visual é mais presente, pois o professor está sempre olhando para a câmera.

Outra categoria de análise que sugere a proximidade entre os participantes é o fator **distância**, que se relaciona com a proximidade, ou não, dos participantes, ou seja, a forma como o participante representado é colocado em relação ao leitor, seja mais próximo ou mais distante - distância íntima, social ou impessoal (Kress e van Leeuwen (2006) - pode estabelecer um tipo de relação que oscila entre maior intimidade, um vínculo social básico ou uma interação mais impessoal. Sendo assim, **em 11 imagens os avatares estão em primeiro plano** (distância íntima ou ângulo fechado), são três avatares no *slide 2*, dois avatares no *slide 3*, o *slide 4* e o 6.

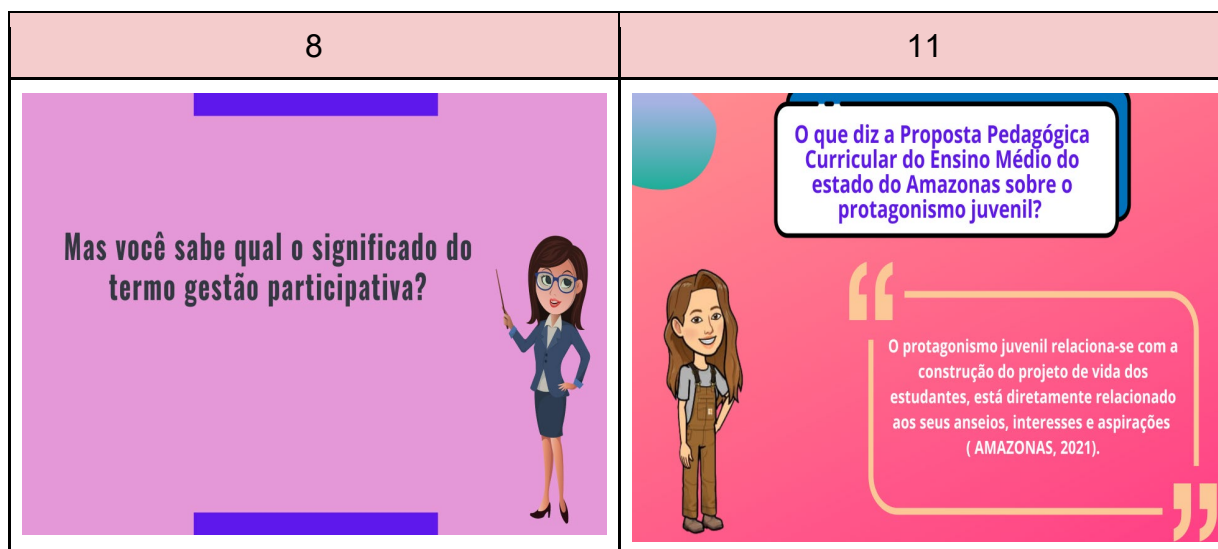


Há quatro *slides* que estão em plano médio, em uma distância social (*medium shot*), são os *slides* 3 (um avatar), 5, 12 e 14. E no plano impessoal, *long shot*, temos os *slides* 1, um avatar no *slide 2*, os *slides* de 7 a 11 (abaixo) e o 13, que estão mais distantes do observador, neste caso, o cursista.

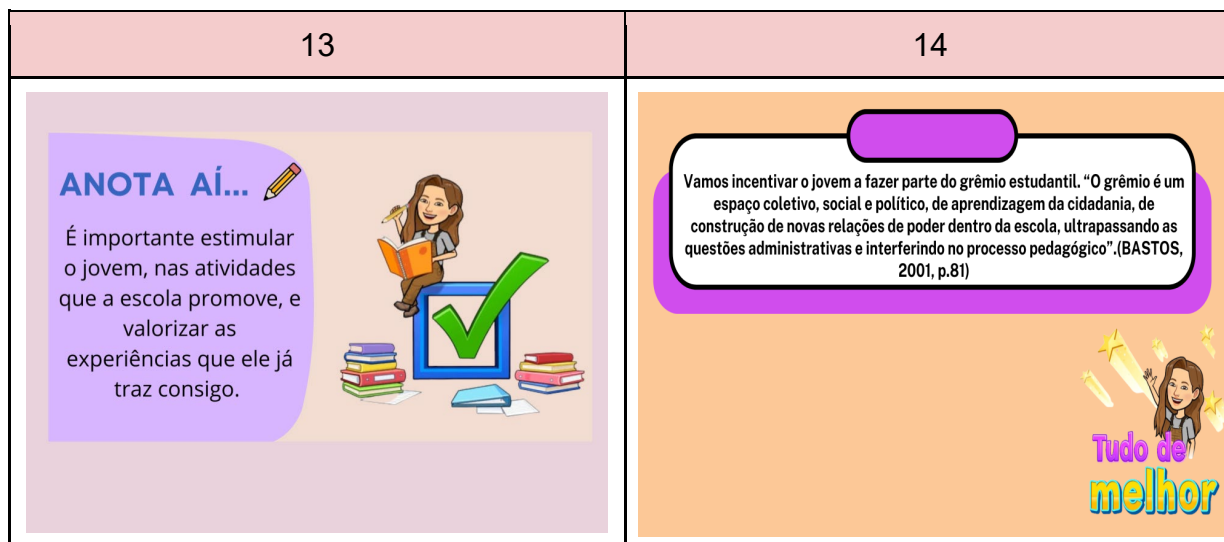
É importante dar atenção a este aspecto por conta da intimidade que tenta se criar com o PI, quanto mais próximo o personagem, mais intimidade imprime. Inclusive, surge uma outra personagem (*slides* 8 a 10) não identificada, que não é a professora “titular” (PR) que está desde o início do curso. A presença de uma personagem inédita também pode proporcionar esta distância.

Além disso, esta personagem aparece quando o assunto abordado é a “gestão participativa” e a vestimenta dela sugere um certo distanciamento do cursista

por ser uma roupa muito formal, o que pode imprimir este afastamento. Pode-se comparar aqui o traje da professora principal que, a partir do slide 5, no Curso 1, se apresenta com um macacão, tipo “jardineira”, trazendo um aspecto infantil. É importante destacar, neste ponto, como são estabelecidas as identidades e seus intuitos de construir interações que aproximam ou afastam o professor do cursista.



Quanto à **atitude**, que acontece pelo ângulo em que o participante é apresentado na imagem e a orientação corporal do PR em relação ao leitor pode sugerir um nível de envolvimento maior ou menor, ou até mesmo um certo distanciamento. No material, o avatar ora posiciona-se no ângulo frontal, sugerindo total envolvimento com o PI, ora em ângulo oblíquo, distanciando-se. A maioria dos *slides* (1 a 3, 7, 10 a 14) estão com o avatar neste ângulo oblíquo, podendo imprimir um distanciamento entre o professor que ministra o curso e o cursista, o que não seria condizente quando se deseja interação.

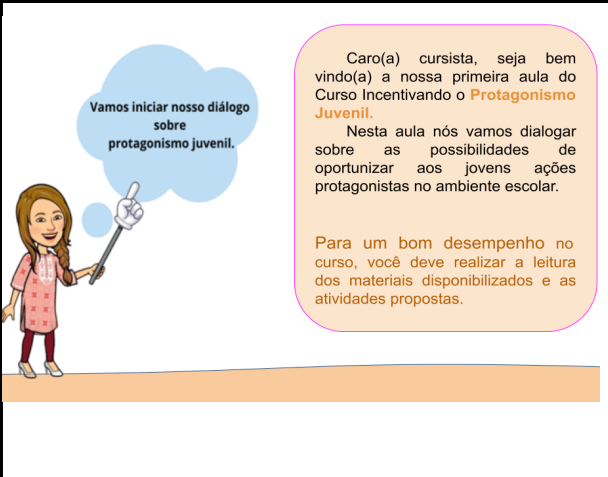
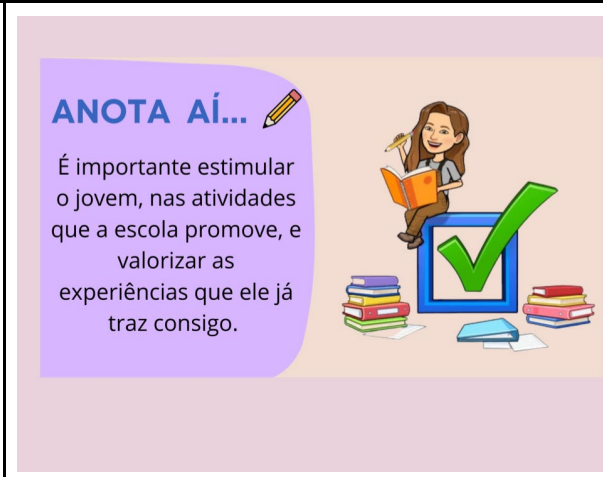


Um elemento adicional ligado à interação nos slides é a forma como as imagens são visualmente organizadas e distribuídas, exercendo influência significativa, conferindo diferentes valores às informações apresentadas. E isso se dá por meio do Significado Composicional (Kress; van Leeuwen, 2006).



Conforme proposto pela GDV, esses valores informativos variam de acordo com a posição ocupada pelos elementos na imagem. Além disso, fatores como o tamanho dos elementos, que determina sua proeminência (saliência), a existência ou não de conexões entre eles, sugeridas pelo enquadramento, e a escolha dos materiais e suportes utilizados na criação do material, também impactam diretamente a percepção e interpretação das informações.

Nas imagens do curso, percebe-se que os slides não seguem um padrão em relação aos valores informativos. Em alguns momentos, os avatares dos professores aparecem posicionados como "dado" (slides 1, 7, 10 e 11), enquanto em outros, como "novo" (4 a 6, 8, 13 e 14), ou ainda centralizados no *slide* (9 e 12), alternando com os textos escritos.

Como exemplo, podemos citar o *slide* 7, onde do lado esquerdo (dado) aparece o avatar com lápis e caderno com o texto escrito "Atividade da Unidade 1" e no lado direito (novo), está a descrição da atividade. O mesmo acontece no slide 11, onde ao lado esquerdo (dado) aparece o avatar da professora e ao lado direito (novo), aparece um novo termo (Proposta Pedagógica Curricular) e uma citação sobre ele.

1 (dado)	13 (novo)
	

Da mesma forma, nas categorias de "ideal" e "real", também há uma variação: em determinados *slides*, os textos escritos estão localizados na parte superior (ideal), como nos *slides* 5, 6, 8, 9, 11, 12 (abaixo) e 14, enquanto em outro caso aparece na parte inferior (real), como visto no *slides* 2 (abaixo), manifestando a ausência de consistência na organização e composição do material, além do curso indicar maior importância ao texto escrito, em relação às imagens, o que pode deixar o curso monótono e prejudicar o aprendizado.

2	12
	


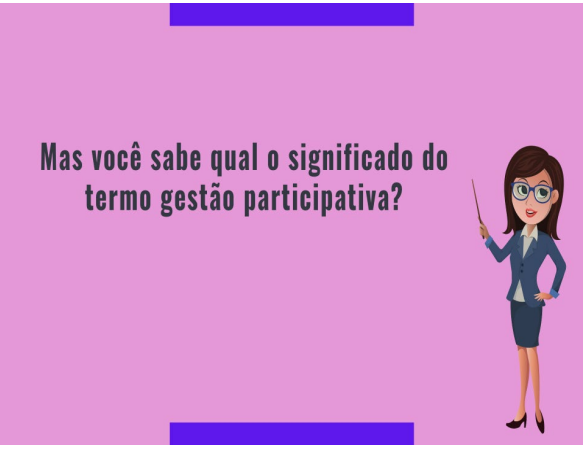
No que diz respeito à saliência e ao enquadramento (também categorias do Significado Composicional) nota-se que os avatares são visualmente mais destacados do que os textos escritos. No entanto, a conexão entre os elementos (enquadramento)

nos slides ocorre principalmente por meio dos balões de fala (*slides* 1 a 3, 5 e 10), que apontam diretamente para os avatares.

Além do Significado Composicional, é pertinente abordar o Significado Representacional da GDV (Kress; van Leeuwen, 2006), que examina como os elementos visuais representam pessoas, objetos e eventos, estabelecendo relações entre eles por meio de processos narrativos ou conceituais, como explorado no capítulo 1.

As imagens das participantes representadas por meio dos avatares sugerem o Processo de Ação Não-Transacional, onde os vetores (como os movimentos dos braços dos avatares ou seus olhares e sorrisos) partem de um ator principal (PR), mas não atingem uma meta ou objetivo claramente definido. Podemos observar este processo nos slides 10 (onde o avatar aponta para cima e para o lado); no 12 (ela bate palma); no 14 (o braço do avatar está para cima), entre muitos outros que apresentam os vetores sem suas respectivas metas. Esse tipo de representação dá ênfase à ação em si, sem sugerir interação direta com outros elementos ou personagens. Os avatares aparecem isolados e, embora algumas vezes interajam com outros personagens, eles não estão no mesmo quadro, estão separados por linhas que delimitam o espaço de cada um, sugerindo uma fragmentação entre eles.

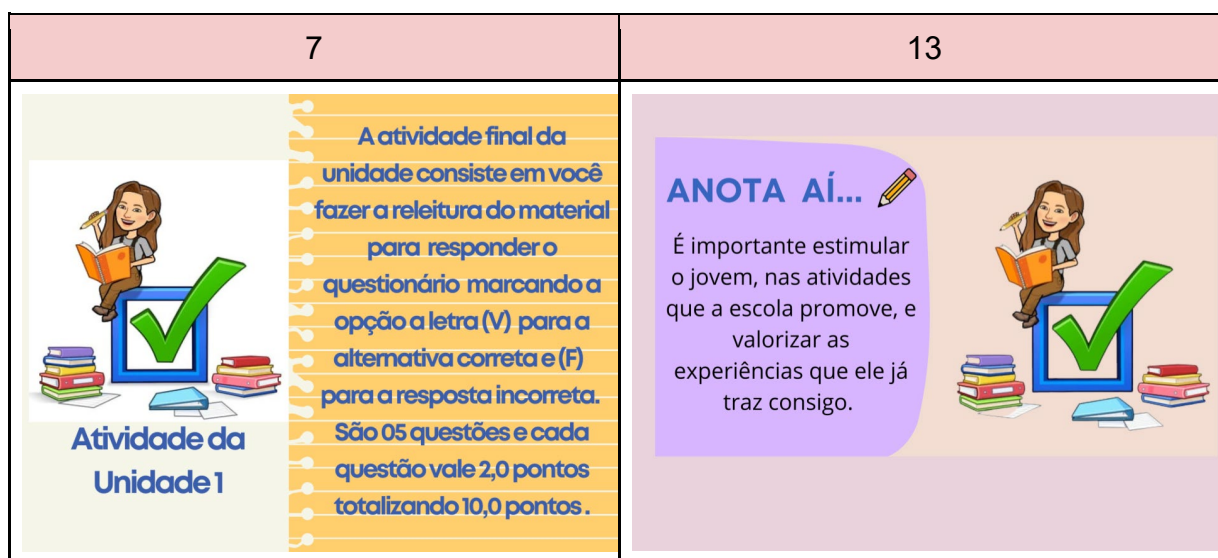
Adicionalmente, o material combina reações transitivas e não-transitivas. Temos reações transitivas quando, em alguns slides, o olhar do PR está voltado para um elemento específico na imagem, como um livro (*slide* 13), um lápis ou uma vareta (*slides* 1, 7 e 8).

7	8
 <p data-bbox="288 1899 467 1977">Atividade da Unidade 1</p> <p data-bbox="539 1601 831 2000">A atividade final da unidade consiste em você fazer a releitura do material para responder o questionário marcando a opção a letra (V) para a alternativa correta e (F) para a resposta incorreta. São 05 questões e cada questão vale 2,0 pontos totalizando 10,0 pontos.</p>	 <p data-bbox="895 1709 1310 1787">Mas você sabe qual o significado do termo gestão participativa?</p>

Quanto às reações não-transitivas, o olhar do PR se direciona para o público-alvo, ou seja, os cursistas (como nos *slides* 3, 4, 9, 10, entre outros).

Há também uma forte presença de processos mentais e verbais, evidenciada pelo uso recorrente de balões de fala (vistos nos *slides* 1 a 3, 5 e 10). Esses elementos reforçam a intenção de diálogo e interação, ainda que de forma limitada, no *design* do material apresentado.






Outros pontos que podem ser observados no curso é a coerência apresentada no slide 6, onde há o texto escrito “para refletir” e o avatar, junto com um emoji, gesticula indicando reflexão. Acontece também no *slide* 7 (abaixo), quando aparece a primeira atividade do curso e o avatar se apresenta com lápis e caderno na mão. A mesma imagem (avatar com lápis e caderno na mão) aparece no *slide* 13 (abaixo), junto com o texto “anota aí”, indicando, também, coerência de imagem com texto escrito.

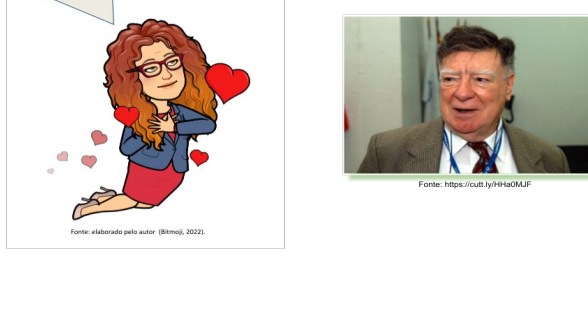

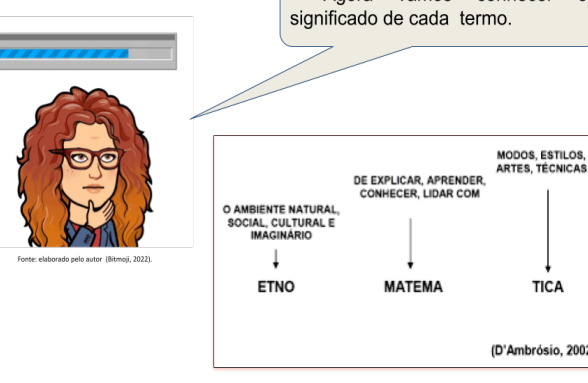


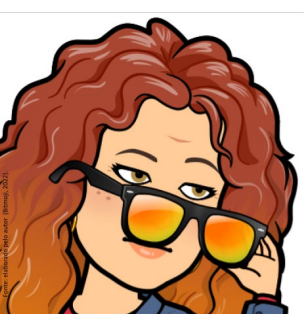



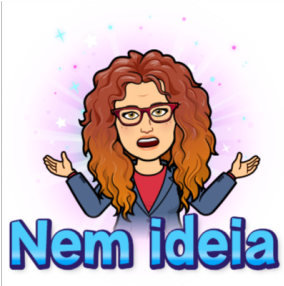



Em contraponto a isso, há o *slide* 5, que mostra o símbolo do transtorno do espectro autista (quebra-cabeça colorido), que não apresenta nenhuma relação com o tema abordado (identidade do jovem). O *slide* 12 trouxe uma oração que parece fora de contexto, ou que pode causar falta de entendimento por parte do leitor: “A base é participar, o meio é cooperar e o fim é autonomia dos jovens”.

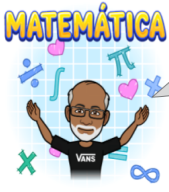




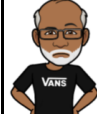


Talvez a frase pudesse ser inserida em um contexto mais explícito, ou apresentada uma explicação sobre ela. Diante dessas observações sobre a coerência e a pertinência dos elementos no primeiro curso, seguimos agora para a análise multimodal do Curso 2, Etnomatemática e os Professores do Século XXI.



Figura 41 - Recorte do material do curso Etnomatemática e os Professores do Século XXI

<p style="text-align: center;">Unidade I</p>	<p style="text-align: center;">15</p> <p style="text-align: center;">Etnomatemática</p> <p>Caro(a) cursista, entusiasta da ETNOMATEMÁTICA, seja bem vindo(a) a nossa primeira aula do Curso ETNOMATEMÁTICA E OS PROFESSORES DO SÉCULO XXI.</p> <p>Este material foi preparado para que você fique informado quanto à estrutura do Curso e nesta aula nós vamos dialogar sobre as tendências contemporâneas da Educação Matemática.</p>  <p>Espero que você realize a leitura dos materiais disponibilizados e as atividades propostas.</p> <p>Quero ainda lembrar que o caminho do professor na formação continuada tem apenas ponto de partida, pois não deixamos nunca de aprender.</p> <p><small>Fonte: elaborado pelo autor (Blimoj, 2022).</small></p>
<p style="text-align: center;">16</p> <p>O que inspirou o surgimento de novas tendências educacionais?</p> <p style="text-align: center;">PQ?</p> 	<p style="text-align: center;">17</p> <p style="text-align: center;">Considerações das tendências</p>  <p>Segundo Floriani (2000), existem duas orientações no campo do ensino da matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma visão utilitária, profissionalizante ou artesanal; • Uma visão especulativa, contemplativa ou artística. <p><small>Elaborado pelo autor. Blimój (2022).</small></p>
<p style="text-align: center;">18</p> <p>Vamos compreender como é a visão utilitária, e a visão especulativa?</p> 	<p style="text-align: center;">19</p> <p>Segundo a UNESCO (2016), as duas visões se unem quando consideramos a MATEMÁTICA um AMPLIFICADOR CULTURAL da mente.</p>  <p><small>Elaborado pelo autor. Blimój (2022).</small></p>

<p style="text-align: center;">20</p> <p>O principal idealizador da ETNOMATEMÁTICA é o brasileiro UBIRATAN D'AMBRÓSIO.</p>  <p>Fonte: elaborado pelo autor (Bltmoj, 2022).</p>	<p style="text-align: center;">21</p> <p>Você conhece a origem da palavra ETNOMATEMÁTICA?</p> <p>A palavra ETNOMATEMÁTICA foi cunhada da junção dos termos etno, tecné (tica) e mathema.</p>  <p>Fonte: elaborado pelo autor (Bltmoj, 2022).</p>
<p style="text-align: center;">22</p> <p>Agora vamos conhecer o significado de cada termo.</p>  <p>O AMBIENTE NATURAL, SOCIAL, CULTURAL E IMAGINÁRIO ↓ ETNO</p> <p>DE EXPLICAR, APRENDER, CONHECER, LIDAR COM ↓ MATEMA</p> <p>MODOS, ESTILOS, ARTES, TÉCNICAS ↓ TICA</p> <p>(D'Ambrósio, 2002)</p> <p>Fonte: elaborado pelo autor (Bltmoj, 2022).</p>	<p style="text-align: center;">23</p> <p>Depois de conhecer o significado de cada termo, nos aprofundaremos conhecendo os valores semânticos destes termos.</p>  <p>Fonte: elaborado pelo autor (Bltmoj, 2022).</p>
<p style="text-align: center;">24</p> <p>Um dos princípios da ETNOMATEMÁTICA é trazer para a sala de aula:</p> <p>O conhecimento social já vivenciado pelo aluno.</p> <p>Fazer com que a matemática tenha significado para o aprendiz.</p>  <p>Fonte: elaborado pelo autor (Bltmoj, 2022).</p>	<p style="text-align: center;">25</p> <p>Como vou aplicar isso nas minhas aulas?</p>  <p>Fonte: elaborado pelo autor (Bltmoj, 2022).</p>

26	27
<p>Para dar sentido a Etnomatemática...</p>  <p>É necessário desenvolver a sensibilidade de vivenciar a cultura de uma turma. Compreender as características da comunidade escolar onde os alunos estão inseridos.</p>	<p>Já identificou algumas características de Etnomatemática em seus alunos?</p>  <p>Nem ideia</p> <p><small>Fonte: elaborado pelo autor (Brito, 2021).</small></p>
28	29
 <p>Por onde devo começar?????</p> <p><small>Fonte: elaborado pelo autor (Brito, 2021).</small></p>	<p>Você deve:</p>  <p><small>Fonte: elaborado pelo autor (Brito, 2021).</small></p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Reconhecer o contexto sócio-cultural onde os alunos estão inseridos e a matemática presente em seu cotidiano (etno). ★ Promover a transposição didática da matemática, de modo a sistematizar às teorias presentes nela. (mathema). ★ Encontrar a maneira de fazer, a técnica, a metodologia mais adequada para alcançar os objetivos pretendidos (tica/techné).
	30
<p>Unidade II</p>	<p>CONEXÕES?</p> <p>Sim, vamos fazer as conexões para entender a História da Matemática e da Educação Matemática?</p> <p>PQ?</p> 



<p style="text-align: center;">31</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Apesar de trazer contribuições para o contexto escolar, as discussões no campo da etnomatemática tendem a negar o caráter metodológico da mesma, compreendendo-a como uma proposta de cunho filosófico, que coloca em “[...] debate a produção, a validação e a legitimação do conhecimento matemático em diferentes práticas sociais.” (MONTEIRO, 2004, p.10).</p> </div> </div> <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">Fonte: elaborado pelo autor (Bitmoji, 2022).</p>	<p style="text-align: center;">32</p> <p style="text-align: center;">Indagações</p> <p>Etnomatemática não se constitui como um método de ensino.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Que tipos de contribuições esse campo de pesquisa poderá trazer para o contexto escolar?</p> </div>  <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Quais são as características e as tendências das pesquisas em Etnomatemática centradas no contexto escolar?</p> </div> <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">Fonte: elaborado pelo autor (Bitmoji, 2022).</p>
<p style="text-align: center;">33</p> <p style="text-align: center;">Métodos e Técnicas para a Construção Socioetnoculturalista</p> <p>A Etnomatemática é uma tendência dentro da Educação Matemática que foi construída contemplando o saber oriundo do cotidiano. Dessa forma, nota-se que mesmo sem rigor científico a Etnomatemática apresenta-se repleta de saberes e fazeres relacionados à cultura do indivíduo aprendente.</p>  <p style="text-align: center; color: green; font-weight: bold; font-size: 1.2em;">Exatamente!</p> <p style="font-size: x-small; margin-top: 2px;">Fonte: elaborado pelo autor (Bitmoji, 2022).</p>	<p style="text-align: center;">34</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 50%; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Hummmm!! !</p> </div> <div style="text-align: right;"> <p style="font-size: 2em; color: orange;">O que eu Perdi?</p>  </div> </div>
<p style="text-align: center;">35</p> <p style="text-align: center;">A Escolha da Técnica de Abordagem</p>  <p>Em Pesquisa Social, a observação contribui para que o autor possa se aproximar sistematicamente do objeto estudado podendo auxiliá-lo no sentido de obter provas necessárias para se atingir os objetivos propostos.</p>	<p style="text-align: center;">36</p> <p style="text-align: center;">Observação Sistemática</p> <p>COMO É QUE É?</p> <p>Também conhecida como observação estruturada possui eficácia em situações onde o autor faz uso de instrumentos de coleta de uma maneira pré definida que também se destinam a buscar respostas a questões preestabelecidas, geralmente, no plano de trabalho diretamente representadas nos objetivos da pesquisa assim como a Assistemática.</p> 
<p style="text-align: center;">37</p> <p style="text-align: center;">Pesquisa Bibliográfica</p>  <p style="font-size: 1.5em; color: green; font-weight: bold;">NOTA 10!</p> <p>Há de se destacar ainda a importância da pesquisa bibliográfica como Técnica que pode ser utilizada em qualquer método por permitir a descoberta de novos dados e sem alterar o objeto da pesquisa, acrescentando informações, leis, principalmente, no campo das ciências humanas, pode ser utilizado em qualquer tipo de estudo laboratório e faz-se necessária mesmo na delimitação de um tema, tema de pesquisa.</p> <p style="font-size: x-small; margin-top: 2px;">Fonte: elaborado pelo autor (Bitmoji, 2022).</p>	<p style="text-align: center;">38</p> <p style="text-align: center;">Transposição Didática de Chevallard III</p> <p>Um exemplo de Transposição Didática descrito por Chevallard é o conceito de distância. Desde Euclides, o conceito de distância entre dois pontos foi estudado de forma espontânea.</p> <p>Todavia, essa noção foi generalizada pelo matemático Fréchet, em 1906, com o objetivo de trabalhar com os espaços de funções. Consequentemente, depois de passar por uma série de transformações, após 1971, foi inserida no currículo escolar francês.</p>  <p style="font-size: x-small; margin-top: 2px;">Fonte: elaborado pelo autor (Bitmoji, 2022).</p>

39	40
<p data-bbox="244 318 815 344">IDENTIFICAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS</p> <p data-bbox="427 387 823 629">Na unidade de conhecimento "Números", a Matemática Financeira é a que possui destaque na abordagem Etnomatemática nos trabalhos analisados, tal situação pode ter uma relação com o fato de que as ideias referentes a este conteúdo estão presente no cotidiano de todos. Este conteúdo foi desenvolvido em atividades relacionadas ao cálculo do valor de venda de produtos no ambiente do Campo, no cálculo dos gastos referentes a uma obra da Construção Civil e nas movimentações financeiras realizadas no Comércio.</p>  <p data-bbox="272 607 379 613"><small>Fonte: elaborado pelo autor. Bitney (2022).</small></p>	

Fonte: AVA CEPAN Digital (2022).



O segundo material examinado é o curso Etnomatemática e os Professores do Século XXI, no qual serão selecionados trechos específicos tanto do conteúdo verbal quanto do visual. Nesse contexto, destaca-se o uso de avatares que também representam os professores formadores como um elemento central no aspecto visual. A composição multimodal predomina no material, e os diferentes modos de comunicação empregados serão explorados na análise, com ênfase nos *slides* que apresentam esses avatares, considerados fundamentais para o recorte analítico adotado.



Neste segundo curso, ao tomar como base o Significado interativo (Kress; van Leeuwen, 2006), no que diz respeito ao **contato**, nota-se que a maioria (ver amostra de imagens abaixo) dos avatares - tanto da professora, quanto do professor - mostra maior contato visual com o PI, o que representa demanda, dos 25 *slides* apresentados, apenas cinco deles não representam demanda (*slides* 20, 22, 25, 32 e 38), pois há contato visual e maior interação, promovendo certa identificação com o cursista. Inclusive, colaborando com esta interação, há os vetores formados pelos gestos realizados pelos braços dos avatares, que também demonstram aproximação.

33	34
<p style="text-align: center;">Métodos e Técnicas para a Construção Socioetnoculturalista</p> <p>A Etnomatemática é uma tendência dentro da Educação Matemática que foi construída contemplando o saber oriundo do cotidiano. Dessa forma, nota-se que mesmo sem rigor científico a Etnomatemática apresenta-se repleta de saberes e fazeres relacionados à cultura do indivíduo aprendente.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>Exatamente!</p> <p><small>Fonte: elaborado pelo autor (Bltm), 2022.</small></p> </div> </div>	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="margin-right: 20px;"> <p>Hummmm!! !</p> </div> <div style="text-align: right;"> <p>O que eu Perdi?</p> </div>  </div>

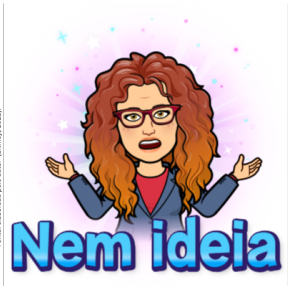

Quanto à **distância**, há 9 imagens (avatares) em *primeiro plano*, um plano mais fechado, mais próximo do leitor, onde são mostrados a cabeça e parte dos seus ombros, demonstrando mais familiaridade, são os *slides* 17, 22, 24, 25, 29 (abaixo), 32, 34, 35 e 37. Há onze avatares em plano médio (até a altura da cintura), o que ainda imprime alguma sociabilidade e aproximação, vistos nos *slides* 15, 19, 21, 23, 26 a 28, 31, 33, 36, 39 e 40 (abaixo).

Enquanto há cinco avatares em plano aberto, geral, mostrando todo o corpo do personagem, sugerindo um distanciamento em relação ao leitor, como observado nos *slides* 16, 18, 20, 30 e 38.

29 (primeiro plano)	40 (plano médio)
<p style="text-align: center;">Você deve:</p> <div style="display: flex;">  <div style="margin-left: 20px;"> <ul style="list-style-type: none"> ★ Reconhecer o contexto sócio-cultural onde os alunos estão inseridos e a matemática presente em seu cotidiano (etno). ★ Promover a transposição didática da matemática, de modo a sistematizar às teorias presentes nela. (mathema). ★ Encontrar a maneira de fazer, a técnica, a metodologia mais adequada para alcançar os objetivos pretendidos (tica/techné). </div> </div> <p><small>Fonte: elaborado pelo autor (Bltm), 2022.</small></p>	<p style="text-align: center; font-size: 2em; color: purple;">ABRAÇOS</p> 

30 (plano aberto)	38 (plano aberto)
<p data-bbox="300 327 552 427">CONEXÕES?</p> <p data-bbox="236 477 512 584">Sim, vamos fazer as conexões para entender a História da Matemática e da Educação Matemática?</p> <p data-bbox="719 405 823 450">PQ?</p> 	<p data-bbox="890 315 1394 344">Transposição Didática de Chevallard III</p> <p data-bbox="868 376 1441 439">Um exemplo de Transposição Didática descrito por Chevallard é o conceito de distância. Desde Euclides, o conceito de distância entre dois pontos foi estudado de forma espontânea.</p> <p data-bbox="842 468 1155 613">Todavia, essa noção foi generalizada pelo matemático Fréchet, em 1906, com o objetivo de trabalhar com os espaços de funções. Consequentemente, depois de passar por uma série de transformações, após 1971, foi inserida no currículo escolar francês.</p>  <p data-bbox="1433 495 1441 613"><small>Fonte: elaborado pelo autor (Bittencourt, 2022).</small></p>

Quanto à **atitude**, neste curso, os avatares se posicionam, na maioria das vezes, em ângulo frontal, sugerindo maior envolvimento entre professor (produtor) e cursista (leitor), estimulando certa aproximação. Porém, há também alguns avatares (*slides* 17 a 20, 22, 24, 25, 29, 30, 32, 37 e 39) em ângulo oblíquo, que constrói uma relação distanciada com o observador.

27 (ângulo frontal)	32 (ângulo oblíquo)
<p data-bbox="264 1229 815 1272">Já identificou algumas características de Etnomatemática em seus alunos?</p>  <p data-bbox="416 1563 692 1626">Nem ideia</p> <p data-bbox="400 1458 408 1599"><small>Fonte: elaborado pelo autor (Bittencourt, 2022).</small></p>	<p data-bbox="1070 1189 1225 1218">Indagações</p> <p data-bbox="858 1238 1347 1258">Etnomatemática não se constitui como um método de ensino.</p> <p data-bbox="1102 1274 1410 1346">Que tipos de contribuições esse campo de pesquisa poderá trazer para o contexto escolar?</p>  <p data-bbox="884 1480 1027 1491"><small>Fonte: elaborado pelo autor (Bittencourt, 2022).</small></p> <p data-bbox="1139 1420 1437 1509">Quais são as características e as tendências das pesquisas em Etnomatemática centradas no contexto escolar?</p>

Em relação à angulação vertical, as figuras representadas estão no mesmo plano visual que o espectador em todo *slides* analisados. Dessa forma, não há indícios de desigualdade de poder entre eles e os demais envolvidos na interação.



Os aspectos do Significado Interativo neste curso, mostram que os elementos visuais dos avatares desempenham um papel significativo na construção da relação entre professor e cursista e poderia ser melhor explorado. O contato visual direto, as escolhas de planos e angulações e os gestos dos personagens promovem diferentes

níveis de aproximação e envolvimento, sugerindo uma intenção de engendrar maior identificação e proximidade em alguns casos e, distanciamento em outros.

Outro aspecto que está relacionado à interação é a composição da imagem. A disposição dos elementos visuais do material desempenha um papel importante, pois atribui valores específicos de informação. No Significado Composicional da GDV (Kress; van Leeuwen, 2006), esses valores podem variar conforme a localização ocupada pelos elementos na imagem, refletindo seu valor informacional. Além disso, aspectos como o tamanho dos elementos, que determina sua saliência, a presença ou ausência de conexões entre eles, sugeridas pelo enquadre, e a escolha dos materiais e suportes utilizados na produção do material também influenciam na forma como essas informações são percebidas e interpretadas.

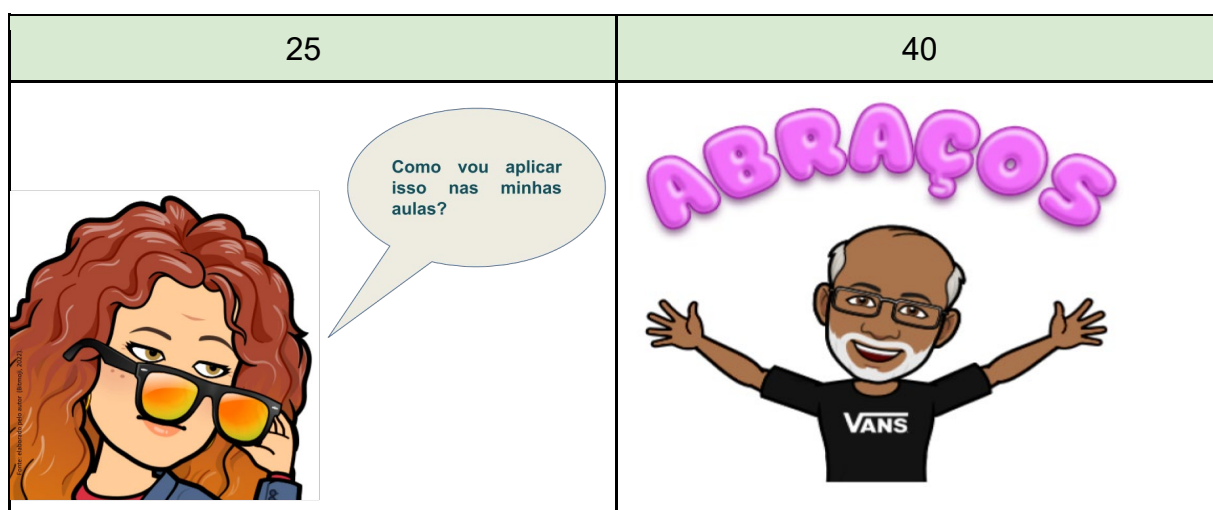
Considerando isto, podemos observar nas imagens do curso que, de acordo com o valor informativo, os *slides* não seguem um padrão. Ora o avatar dos professores está posicionado como dado (como nos *slides* 15, 17 (abaixo), 20, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 31 a 33, 35 a 37 e 39), ora como *novo* (ver *slides* 16, 18, 19 (abaixo), 30, 34 e 38) e, outras vezes, aparecem centralizados no *slide*, como observamos no 21, 24, 27 e 40, intercalando a posição com os textos escritos presentes no material.

Podemos destacar o *slide* 17 abaixo, que apresenta o avatar do lado esquerdo (*dado*) e a informação nova (texto escrito) para o cursista, ao lado direito (*novo*), enquanto no *slide* 20, acontece o mesmo, porém não com texto escrito, mas com a imagem do professor mencionado (Ubiratan D'ambrósio), elemento novo para o cursista.

17 (dado)	19 (novo)
<p data-bbox="336 1585 719 1619">Considerações das tendências</p>  <p data-bbox="312 1935 432 1948">Elaborado pelo autor: Bitmoji (2022).</p> <p data-bbox="549 1704 810 1778">Segundo Floriani (2000), existem duas orientações no campo do ensino da matemática:</p> <ul data-bbox="549 1783 810 1888" style="list-style-type: none"> • Uma visão utilitária, profissionalizante ou artesanal; • Uma visão especulativa, contemplativa ou artística. 	<p data-bbox="852 1641 1118 1749">Segundo a UNESCO (2016), as duas visões se unem quando consideramos a MATEMÁTICA um AMPLIFICADOR CULTURAL da mente.</p>  <p data-bbox="1278 1845 1409 1856">Elaborado pelo autor: Bitmoji (2022).</p>

Na categoria ideal e real, há uma padronização, o texto escrito aparece sempre na parte superior do *slide* (ideal). O que sugere a importância maior dada ao texto, em relação ao avatar o que pode indicar - como acontece também no Curso 1 - uma monotonia para o cursista, por conta da alta quantidade de texto escrito.

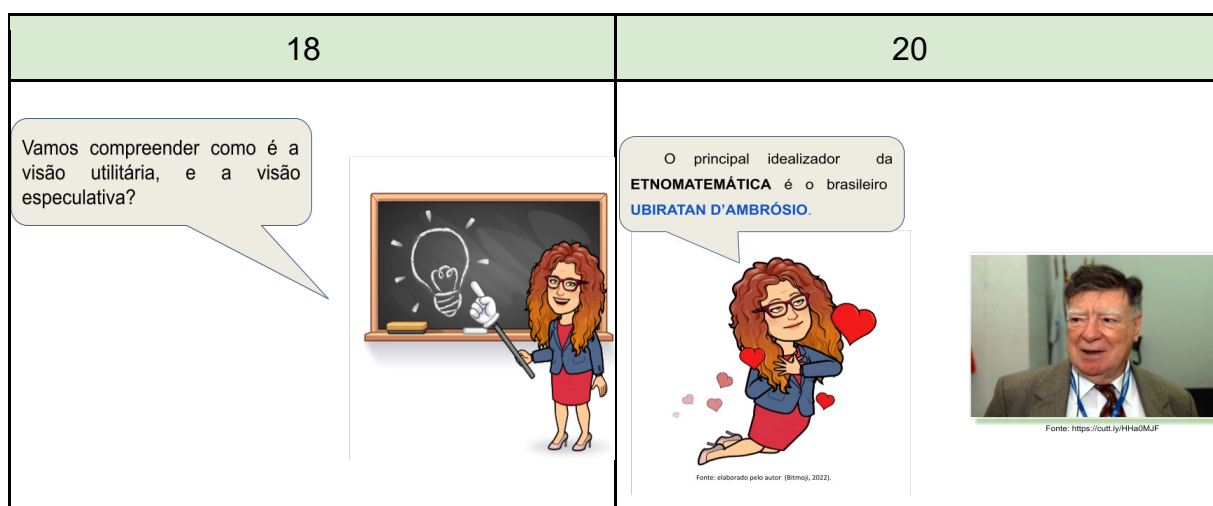
Quanto às categorias de saliência e enquadre, nota-se que os avatares são bem mais destacados que os textos (saliência), como vimos nos *slides* 17, 25, 27, 40 (abaixo), entre outros, e quanto à interligação dos elementos dos *slides* (enquadre), observa-se que a conexão acontece, primordialmente, nos balões de fala dos professores, que apontam em direção a eles, em praticamente todos os *slides*.



Faremos uma análise complementar considerando o Significado Representacional da GDV (Kress; van Leeuwen, 2006), que refere-se à maneira como os elementos visuais representam os elementos (pessoas, objetos e eventos), explorando as relações entre eles e os tipos de processos (narrativos ou conceituais) que estruturam essas representações, como já visto anteriormente.

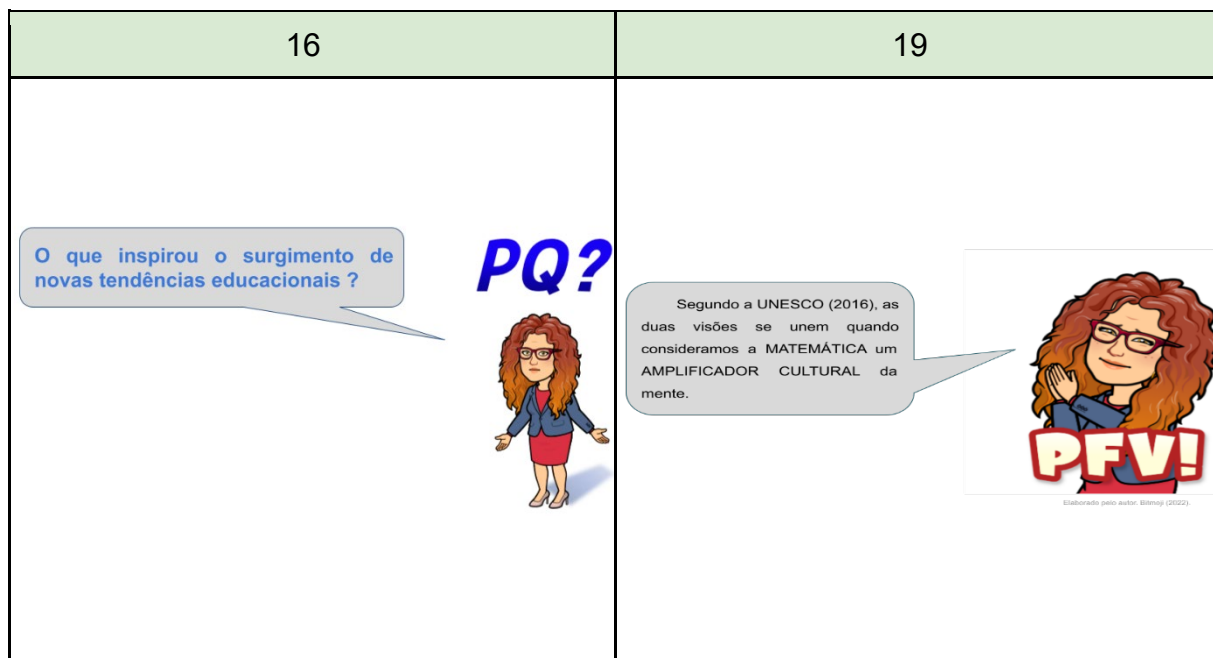
Os *slides* deste segundo curso apresentam Processo de Ação Não-Transacional, pois os vetores (os braços, olhares e sorrisos dos avatares) partem do ator (PR) e não alcançam uma meta específica. Esse tipo de processo dá destaque à própria ação, sem identificar um destinatário ou objetivo específico. Os avatares dos professores não interagem uns com os outros, aparecem sempre sozinhos, embora “gesticulem” bastante com os braços, o que pode ser observado em praticamente todos os *slides*.

O material apresenta tanto reação transicional quanto não-transicional, pois em alguns *slides* o olhar do PR está direcionado a um fenômeno dentro da imagem, como a professora interagindo com um autor citado (*slide* 20), um telefone (*slide* 23) ou uma lousa escolar (*slide* 18) e, em outros, o olhar do PR está direcionado para “fora”, para o cursista, como na maioria dos *slides*. É também observado a presença de processos mentais e verbais, por conta do uso de balões de fala, que são bastante presentes.



Outros pontos que podemos destacar, considerando a multimodalidade presente no material são, por exemplo, nos *slides* 16 e 19 (abaixo), a presença de linguagem informal e utilizada em meios virtuais (mensagens, *chats*, etc), o “pq?” e o “pfv” também pode ser considerado um recurso que aproxima o professor do cursista, por conta da casualidade. Enquanto no *slide* 16, a professora traz modernidade, no *slide* 18 aparece um quadro-negro, que remete ao ensino tradicional, bem como o *slide* 23, em que o avatar que representa a professora aparece utilizando um telefone antigo dos anos 1990.

Há também o *slide* 20, que sugere que a professora está apaixonada pelo professor, o que não fica muito academicista, embora pode-se entender também que é uma admiração pela trajetória acadêmica do professor, fato que encanta a professora. E o *slide* 27, que parece fazer uma crítica em relação ao comportamento do professor, quando é perguntado se ele já identificou alguma característica de Etnomatemática nos alunos e a professora representada pelo avatar responde “nem ideia”, o que demonstra um certo descaso.



O *slide* 23, além do que já foi dito, apresenta coerência entre a imagem e o texto escrito, que diz que “nos aprofundaremos conhecendo os valores semânticos destes termos”, enquanto a imagem mostra muitos materiais físicos (papéis, anotações, computador, fichas etc.), que refletem este aprofundamento mencionado.

O *slide* 22 também apresenta coerência quando a professora diz “vamos conhecer o significado de cada termo” e, realmente, desmembra a palavra e aponta o significado de cada parte dela. Bem como o *slide* 25, onde a professora faz uma pergunta e expressa, com gestos, a sua dúvida.

Diferente do Curso 1, neste curso os avatares dos professores estão sempre com a mesma roupa e o mesmo cabelo, o que pode ser um ponto positivo, pois os cursistas rapidamente associam o professor ao curso, facilitando a identificação e a construção de um vínculo, além de manter a identidade visual do curso.

Por outro lado, pode tornar o material repetitivo e pouco dinâmico, reduzindo o engajamento dos cursistas e se o personagem não reflete a diversidade dos cursistas, pode gerar um distanciamento ou falta de identificação.

Logo, em alguns casos, mudar o visual do personagem pode ser uma estratégia para indicar diferentes estados emocionais, funções ou transições no conteúdo, enquanto a ausência dessa variação pode limitar a expressividade. Se a intenção for criar um guia fixo e confiável para o curso, manter a mesma aparência pode ser vantajoso.

Mas, se o objetivo for dinamismo e identificação com o público, pequenas variações podem ajudar a manter o engajamento e a conexão com os cursistas.

Correlacionando as análises às teorias propostas, pode-se presumir que na EaD a multimodalidade (Kress, 2010; Bezemer; Kress, 2010) destaca-se como uma abordagem potente, capaz de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, interativo e inclusivo, especialmente em cursos de formação continuada de professores.

No entanto, a complexidade desses desafios exige reflexões sobre as práticas atuais e as potencialidades ainda inexploradas.

Neste sentido, os *slides* são bem-organizados, o que ajuda na compreensão do conteúdo. A combinação de texto e imagem pode esclarecer a assimilação da informação, tornando os conceitos mais acessíveis.

As imagens reforçam visualmente as ideias apresentadas, o que pode ser útil para diferentes estilos de aprendizagem, especialmente para os cursistas mais visuais. O uso de cores, ícones e esquemas visuais ajuda a destacar informações importantes, facilitando a memorização.

Além disso, o design dos *slides* segue um padrão institucional, garantindo coerência visual e profissionalismo. Isso pode transmitir credibilidade ao curso e padronizar a comunicação. Algumas imagens podem despertar curiosidade e facilitar a conexão dos cursistas com o conteúdo.

Há um potencial para tornar a experiência mais imersiva se os recursos visuais fossem usados de maneira mais estratégica.

Apesar do uso de imagens e outros recursos semióticos, os slides ainda seguem um modelo predominantemente expositivo. Há pouca interação direta com os cursistas, o que pode impactar o engajamento e a retenção do conteúdo.

Em muitos casos, as imagens funcionam mais como ilustrações decorativas do que como elementos que realmente impulsionam a compreensão do tema ou promovem reflexão crítica. Isso reduz o impacto do design visual no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, a abordagem adotada nos cursos pode não atender a todos os perfis de cursistas, especialmente aqueles com dificuldades tecnológicas ou que necessitam de recursos mais interativos para melhor assimilação e a dependência de uma internet estável pode ser um obstáculo para alguns participantes. Embora seguir padrões institucionais traga benefícios, isso também pode limitar a criatividade e a

adaptação dos materiais às necessidades reais dos cursistas, resultando em um ensino mais engessado.

Todos esses recursos visuais não apenas reforçam a interação, mas também evidenciam uma tentativa de equilibrar a relação de poder, ao posicionar os avatares no mesmo plano visual que os cursistas, como ocorre em alguns *slides*. Assim, o design visual dos *slides* contribui para o objetivo de criar um ambiente educativo mais colaborativo e acessível, mas seria necessário um aparato de outros recursos para que efetivamente isso ocorra.

Diante desses desafios e potencialidades do design visual nos slides, é relevante considerar como os recursos semióticos podem ser estrategicamente empregados para fomentar a motivação dos cursistas, aspecto que pode ser analisado à luz do modelo ARCS.

4.3 Os Recursos Semióticos para o Fomento da Motivação - o modelo ARCS

A partir da análise realizada, observamos que a combinação dos recursos semióticos, relacionados ao Significado Interativo, e a postura interativa do avatar dos professores têm um papel importante no envolvimento dos cursistas. Essa interação entre os modos de comunicação e o comportamento do avatar contribui significativamente para o engajamento dos alunos.

Nesse contexto, com base nos achados da análise dos recursos semióticos, exploraremos como esses elementos podem ser aplicados para captar a Atenção do cursista, fortalecer sua Confiança e Satisfação, e enfatizar a Relevância dos conteúdos do curso.

Para tanto, utilizaremos o modelo ARCS (Keller, 1987), que dialoga diretamente com a análise anterior, complementando os fatores que influenciam a experiência do aluno e ampliando a abordagem sobre o impacto das escolhas semióticas na motivação e aprendizagem. Retoma-se o Quadro 1, abaixo, sobre as categorias ARCS:

Tabela 12 - O modelo ARCS

O modelo ARCS	
ATENÇÃO	Captar o interesse dos alunos estimulando a curiosidade para aprender.
RELEVÂNCIA	Atender às necessidades/objetivos pessoais do aluno para efetuar uma atitude positiva.
CONFIANÇA	Ajudar os alunos a acreditar/sentir que terão sucesso e a administrar o seu sucesso.
SATISFAÇÃO	Incentivar as conquistas com recompensas (internas e externas).

Fonte: sistematizado pela autora, com base em Keller (1987).

O primeiro e principal recurso na tentativa de atenção do cursista é a criação do avatar em si, que representa os professores - que não estão com o cursista presencialmente - fazendo-se mais próximos do aluno.

Entende-se que a representação visual dos professores formadores, no formato de animação, com o corpo e o olhar posicionados em diferentes modos, bem como os movimentos do rosto e a fala, por vezes, direcionados ao cursista, pode prender a sua atenção, haja vista que o avatar é uma personagem com feições humanas, que busca estabelecer o diálogo com cursistas, dando um aspecto de realidade à proposta do curso.

Em relação à **relevância** do avatar nos cursos, entende-se que a “presença” dos professores, traz a importância do aluno cursista concluir cada etapa, cada unidade do curso e, por fim, o curso completo.

Nesse sentido, entendemos que a conclusão dos cursos poderia ser considerada um fator de **satisfação** para os cursistas mais engajados.

Além disso, engendramos que todos os modos semióticos, desde o avatar até os recursos de escrita de palavras, cores, disposição das letras e de uso de outras imagens para representar ou complementar as informações orais, são os responsáveis por evidenciar a **importância** do curso ao aluno, já que a personagem, no decorrer das unidades, procura direcionar a “voz” ao aluno, buscando um diálogo com palavras de afirmação e destacando cada tema proposto.

Entretanto, é percebido também que, em alguns *slides*, há a ausência de tais recursos, o que pode acarretar o enfraquecimento do resultado esperado.

Ao analisarmos em que medida o avatar dos professores pode atribuir confiança, inferimos que ele poderia atrair mais o cursista para o seu lado se fosse representado mais vezes em posição de igualdade, à altura dos olhos do participante, e em constante aproximação, diminuindo as distâncias estabelecidas entre o avatar e o cursista.

Essa representação visual dos professores já seria um motivo **relevante** para o cursista (professor em formação continuada) sentir confiança sobre o que lhe está sendo proposto nos cursos. Porém, entende-se que é a junção dessa representação com a instrução fornecida nos slides, pelos recursos semióticos de fala, de escrita e de apresentação de imagens, que geram confiança no cursista, e isto poderia ter sido mais explorado.

Embora os professores explicitem, em cada *slide*, alguma parte do tema proposto ao cursista, como forma de explicar sobre o que lhe está sendo apresentado, não é sempre que eles se mostram tão próximos nos slides, o que poderia alimentar no aluno o sentimento de capacidade para a resolução de cada etapa dos cursos.

Finalmente, quanto à **satisfação**, que se refere à recompensas, não é constatado no material nada a este respeito. A não ser, claro, a recompensa intrínseca do professor, de obter mais conhecimento ou mesmo de ter um certificado a mais de um curso de formação continuada.

É quase uma recompensa pessoal, mas que não trará nada palpável, como uma vantagem financeira, por exemplo, ou mesmo a satisfação do cumprimento de desafios, como acontece com cursos gamificados²⁶.

A análise dos dois cursos de formação continuada para professores evidencia esforços em integrar elementos multimodais e discursivos que podem promover o engajamento e a motivação dos cursistas. Retomemos o capítulo 1, na seção Gramática do Design Visual e seus Significados, quando Kress e van Leeuwen (2006) apontam que a GDV é “um relato do conhecimento e das práticas explícitas e implícitas em torno de um recurso, composto pelos elementos e regras que fundamentam uma forma de comunicação visual específica de cada cultura”.

Logo, a utilização de avatares representando os professores formadores é um exemplo desse esforço de composição de elementos, funcionando como uma

²⁶ Cursos que incorporam elementos de jogos para tornar o aprendizado mais envolvente e motivador. Na gamificação, aspectos como pontos, medalhas, níveis, desafios, *rankings*, e recompensas são integrados ao conteúdo do curso, incentivando a participação ativa engajamento dos cursistas.

tentativa de aproximar os participantes do conteúdo, transmitindo mais personalidade e até mesmo afeto, humanizando, assim, a experiência em um contexto de EaD.

Corroborando, ainda no capítulo 1, Unsworth (2006, p. 71) declara que “todos os textos, visuais e verbais, separadamente ou em combinação, sempre implicam simultaneamente significados [...]”. Daí a importância dos avatares, que desempenham significados e têm um papel central estabelecendo um contato visual e simbólico com os cursistas, seja pelo ângulo de visão que denota proximidade ou pela interação verbal simulada nos textos dos *slides*. Essa abordagem, alinhada ao modelo ARCS (Keller, 1987), contribui para captar a atenção dos professores cursistas, reforçar a relevância dos conteúdos apresentados e, em menor grau, oferecer uma sensação de confiança e pertencimento.

No entanto, os resultados também apontam limitações que comprometem a eficácia plena dessas estratégias. A inconsistência no uso dos recursos semióticos, como a variação na distância e atitude dos avatares, demonstra que o potencial de interação não foi explorado de forma sistemática.

Logo, alguns pontos precisam de atenção: os materiais fazem uso estratégico das imagens, ou elas são apenas decorativas? É importante ter isto em mente, para se obter significado no processo de aprendizagem, o ideal é que as imagens desempenhem um papel mais significativo do que meramente ilustrativo. Há uma coerência visual e textual que facilita a aprendizagem? Foi observado que não está padronizado, há slides com mais coerência que outros. Os textos e imagens favorecem a interação e participação dos professores cursistas? Também foi observado que este é um aspecto que precisa realmente ser aperfeiçoado.

Além disso, a ausência de estratégias gamificadas ou recompensas mais tangíveis, como vantagens financeiras ou reconhecimento institucional, enfraquece a motivação intrínseca e extrínseca dos participantes, contribuindo para as altas taxas de evasão, como ressalta Moran (2008) quando fala da importância de uma escola que “desperte curiosidade e interesse”.

É importante notar que os desafios enfrentados nos cursos analisados vão além do design pedagógico. A falta de acesso à internet de qualidade, as limitações tecnológicas e a sobrecarga de trabalho dos professores são fatores estruturais que podem afetar diretamente a adesão e o sucesso nas formações.

Inclusive, observamos que ainda são muito escassas pesquisas e informações sobre EaD no Brasil. No último censo produzido pela Associação

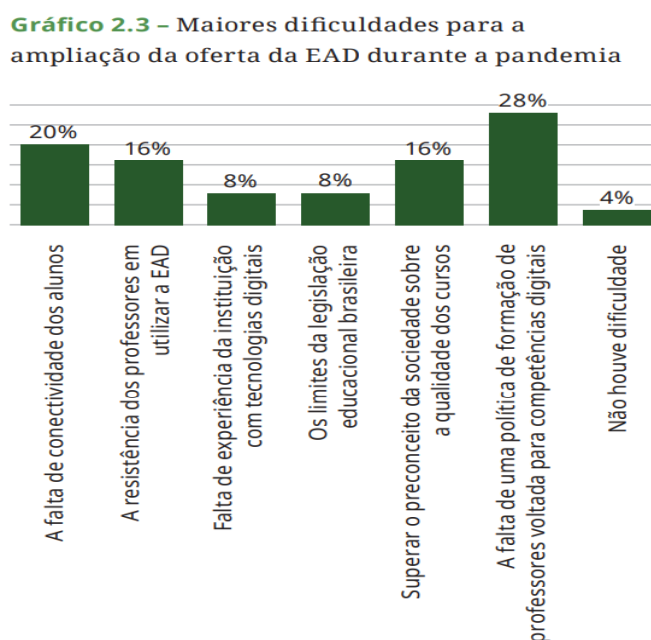
Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2020, p. 40), por exemplo, não há dados sobre o Amazonas:

[...] mesmo considerando a concentração econômica e demográfica brasileira, o perfil das instituições que responderam a este levantamento não conseguiu incluir todas as regiões. [...] nota-se que 71,5% das instituições respondentes têm sede no Sul e no Sudeste do país, enquanto a Região Norte ficou sem representantes.

Sobre evasão, consta que “Os respondentes apresentaram um índice de 25% de evasão nos cursos (graduação, pós-graduação e livres) e apontam como principal causa as “dificuldades financeiras” dos alunos” (ABED, 2022, p.15). Nota-se que a referência foi sobre cursos de graduação, pós-graduação e livres, são bem raras as informações sobre formação continuada de professores.

O mesmo acontece em materiais acadêmicos publicados, existem muitos sobre ensino superior na modalidade EaD, porém não encontrei nenhum no repositório da CAPES ou no Google Acadêmico sobre formação de professores em EaD, no Amazonas, o que indica que há muito a ser investigado no contexto amazônico.

Figura 42 - Gráfico do Censo ABED sobre as dificuldades para a ampliação da oferta da EaD durante a pandemia do Covid-19



Fonte: ABED, 2020 https://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf

A única menção sobre formação de professores em EaD, no censo da ABED, é na sessão que fala sobre a pandemia do COVID-19, onde se mostra um gráfico (Imagem X acima) com as maiores dificuldades para a ampliação da oferta da EaD durante a pandemia e que diz que “a falta de uma política específica de formação dos professores” (p.37) corresponde a 28% das dificuldades apontadas pelos participantes do censo.

Hodiernamente, as tecnologias digitais estão enraizadas na vida da maioria das pessoas, e isso reflete diretamente no campo educacional. As práticas pedagógicas evoluíram e se tornaram mais interativas e colaborativas graças a ferramentas como plataformas de *e-learning*²⁷, aplicativos educacionais, Inteligência Artificial e redes sociais.

Porém, são recursos que, infelizmente, nem sempre são alcançados, especialmente em áreas mais remotas do estado do Amazonas. Embora o acesso ao conhecimento tenha sido amplamente democratizado e a internet ofereça um vasto repositório de recursos educativos, como concorda Santaella (2003, p. 30) quando diz que “as tecnologias são autoevolutivas, pois as máquinas estão ficando cada vez mais inteligentes”, nem sempre estão disponíveis para todos, em todos os lugares. Isso significa que pessoas de diferentes origens socioeconômicas não têm acesso igual a oportunidades de aprendizado.

Outro aspecto importante é a formação das identidades digitais dos alunos. Interagindo em ambientes digitais, eles podem desenvolver habilidades essenciais de letramento e multiletramento digital, aprendendo a se apresentar de forma segura e eficaz na internet, como afirma Lemke (2010, p.459) “as pessoas precisam saber de muito mais, tanto materialmente, quanto semioticamente, para usar um computador e projetar e manter todo esse sistema de práticas.”

O que seria possível contanto que recebessem subsídios suficientes para tanto. A integração das tecnologias digitais na educação não apenas modifica a forma como o conhecimento é transmitido e adquirido, mas também impacta profundamente a formação das identidades individuais e coletivas, além de poderem desenvolver um olhar crítico sobre as informações e discursos que encontram.

Do ponto de vista da Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 2013, 2016 [1992/2001]), observa-se que a produção dos materiais reflete as condições

²⁷ *e-learning* é uma modalidade de ensino a distância que utiliza tecnologias digitais para oferecer conteúdos e atividades educativas de forma interativa e acessível via internet.

institucionais em que foram elaborados. A coerência textual e a intertextualidade presentes, na maioria dos casos, nos *slides* são pontos positivos, mas a prática discursiva de distribuição enfrenta entraves significativos, como falhas na comunicação entre as coordenadorias e os professores, Fairclough (2016, p. 111) destaca que a “natureza desses processos (de produção, distribuição e consumo) varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais”.

O que ocorre é que a SEDUC-AM avisa formalmente todas as coordenadorias sobre os cursos de formação continuada para, a seguir, os coordenadores informarem os gestores das escolas que, por sua vez, devem avisar os professores, entretanto, nem sempre este fluxo ocorre de maneira efetiva e os professores acabam não sendo informados sobre os cursos. Isso gera um cenário em que muitos docentes sequer tomam conhecimento da oferta dos cursos, reduzindo as oportunidades de formação.

A análise multimodal, da Gramática do Design Visual, reforça essas constatações, destacando a importância de uma abordagem mais consistente no uso dos recursos visuais e textuais para construir um ambiente de aprendizado mais envolvente.

No curso Etnomatemática e os Professores do Século XXI, por exemplo, a maior proximidade visual e interatividade dos avatares (em comparação com o outro curso) apresentou resultados mais promissores em termos de engajamento, enquanto no curso Incentivando o Protagonismo Juvenil os avatares eram mais distantes, o que pode ter influenciado na redução desta sensação de conexão e proximidade.

Integrando estratégias baseadas no modelo ARCS (Keller, 1987) de motivação dentro da formação tecnológica dos professores do Estado do Amazonas, é possível criar um ambiente de aprendizagem online mais envolvente, relevante, confiável e satisfatório, que promova a participação ativa e o sucesso dos cursistas, com foco neles. Captando a atenção dos aprendizes com recursos multimodais e interativos, eles poderiam se envolver mais ativamente com o conteúdo.

Do ponto de vista pedagógico, é imprescindível repensar as estratégias de formação continuada, sobretudo em contextos marcados por desigualdades tecnológicas e estruturais, no que se refere à EaD.

Ressalta-se a necessidade de uma abordagem mais humanizada e contextualizada na formação de professores, desde a escolha dos cursos a serem entregues, até o modo como este curso chegará aos cursistas, passando pelos meios de produção deste material.

É importante observar se os materiais analisados estimulam a autonomia e a participação ativa dos cursistas, ou se apenas reforçam um modelo mais tradicional e monótono. No capítulo 1, na seção Educação no Contexto Tecnológico, Bezemer e Kress (2010) trazem a importância do cuidado com a produção deste material, segundo os autores, o interesse do produtor do texto é pedagógico e responde à questão “qual é a minha relação social preferida com o meu público imaginado e como posso melhor realizá-la?”; “Como o conteúdo da disciplina é mais bem moldado para representar minha concepção teórica da disciplina e, ao mesmo tempo, maximizar o envolvimento do aluno?”.

São reflexões que devem vir à tona durante a produção de material didático. Os professores formadores devem desempenhar um papel que vai além do simples repasse de conhecimento. Eles devem atuar como mediadores e facilitadores, promovendo a construção de comunidades de prática e colaboração, como afirma Mattar (2013) quando diz que o aprendizado é uma atividade externa, que está também em outras pessoas e essas conexões potencializam o aprendizado e são “mais importantes que nosso estado atual de conhecimento”. Nessas comunidades, os professores podem aprender colaborativamente, integrando-se de maneira orgânica e significativa ao processo formativo.

A essência está em atender às necessidades específicas dos professores, respeitando seu contexto de trabalho e suas experiências. Isso significa reconhecer que cada profissional traz consigo desafios e conhecimentos próprios, e que a formação deve ser adaptada a essas realidades.

Essa visão rompe com modelos padronizados e inflexíveis de formação, destacando a importância de criar ambientes de aprendizagem colaborativos, onde as práticas possam ser compartilhadas, discutidas e transformadas coletivamente, como concordam Cope e Kalantzis *et al.* (2020) quando afirmam que precisamos de “novos professores”, que ofereçam ambientes para alunos engajados, que criam condições para os alunos assumirem maior autonomia em seu aprendizado.

Uma abordagem mais inclusiva poderia envolver a integração de metodologias ativas ou mesmo aspectos da gamificação, que promovam maior autonomia e engajamento dos professores cursistas. Além disso, a diversificação dos recursos didáticos, como vídeos interativos e atividades colaborativas em fóruns, pode enriquecer a experiência de aprendizado.

Outra dimensão importante é a oferta de suporte técnico e pedagógico contínuo, capaz de mitigar as dificuldades que os professores enfrentam ao acessar as plataformas ou adaptar-se às práticas mediadas pela cibercultura que, segundo Lèvy (2010, p. 4) “Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada”.

Essas ações aumentariam a adesão e a permanência nos cursos, além de potencializar o impacto da formação continuada na prática docente, fortalecendo a capacidade dos professores em enfrentar os desafios das salas de aula. Analisando criticamente o material utilizado nesse processo, espera-se identificar possíveis melhorias e potencializar o impacto dessa formação no desenvolvimento profissional dos educadores e, por consequência, na qualidade da educação oferecida aos estudantes.

No próximo capítulo, serão sintetizados os principais achados desta pesquisa, seguidos de uma discussão sobre suas implicações para a formação continuada de professores e para estudos futuros na área.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo realizar uma análise discursiva crítica e multimodal dos materiais de formação continuada a distância destinados aos professores da rede pública, explorando a multimodalidade e os aspectos discursivos presentes nesses materiais, bem como suas implicações pedagógicas e suas práticas de engajamento.

Este percurso investigativo nos levou a reflexões importantes sobre o papel da multimodalidade no contexto educacional, especialmente em modalidades como a Educação a Distância, que depende de materiais bem planejados e coerentes para atender às demandas formativas de seus participantes.

No cenário contemporâneo, a convergência entre tecnologia, cibercultura e educação tem moldado novas práticas pedagógicas, especialmente no campo da formação continuada de professores.

No Amazonas, onde os desafios de infraestrutura e conectividade se somam às especificidades culturais e regionais, essas mudanças assumem papéis ainda mais complexos. A cibercultura, com sua ênfase na integração de tecnologias digitais, redefine não apenas o modo como os professores acessam informações, mas também como constroem conhecimento e se engajam em práticas formativas.

Nesse contexto, o letramento e o multiletramento digital emergem como competências essenciais para que os docentes (cursistas) possam navegar e mediar ambientes digitais, promovendo uma educação que dialoga com as demandas do século XXI.

Foi nesse panorama que esta pesquisa explorou como a combinação de modos semióticos pode contribuir para o engajamento e a compreensão dos conteúdos, impactando diretamente a capacitação desses cursistas. Logo, a produção dos materiais para cursos de formação continuada precisa ter todo este cuidado, especialmente na modalidade a distância.

Diante disso, é importante dar a devida ênfase nas implicações pedagógicas dessa análise, sobretudo considerando o contexto do ensino a distância. A forma como os materiais são elaborados influencia diretamente a experiência de aprendizagem dos cursistas, podendo facilitar ou dificultar a assimilação dos conteúdos. Elementos como a clareza textual, a coerência na disposição das

informações e a integração eficaz de recursos visuais e textuais são fundamentais para tornar o ensino mais acessível e significativo.

Além disso, a multimodalidade pode ser explorada para tornar os materiais mais interativos e atrativos, o que pode reduzir a evasão e promover uma participação mais ativa. Portanto, é essencial que os cursos de formação continuada adotem estratégias didáticas que levem em conta não apenas o conteúdo em si, mas também a forma como ele é apresentado, garantindo que os professores em formação consigam compreender as informações e aplicá-las em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, deve-se dar a devida importância sobre a forma como esses materiais são planejados e estruturados. A relação entre produção, distribuição e consumo dos cursos reflete práticas discursivas que vão além do conteúdo em si, evidenciando aspectos institucionais e relações de poder que permeiam a formação continuada dos professores.

Portanto, a análise revelou que é fundamental dar a devida relevância e atenção não só na produção do material dos cursos, mas também como ele será divulgado e distribuído e, especialmente, consumido, afinal, a qualidade técnica e pedagógica do material não garante, por si só, o sucesso do curso.

Esta prática discursiva que é atrelada à prática textual e à social nos faz refletir criticamente sobre todo este processo e em como se dá as relações de poder, pois os materiais educacionais são produtos de relações sociais e, por isso, carregam significados que vão além do texto ou da imagem.

A instituição (SEDUC) oferta (ou impõe?) cursos que são produzidos por ela mesma ou por instituições por elas creditadas e consumidos por seus próprios servidores. E como estes cursos chegam aos professores? É importante, neste ponto, refletirmos sobre como esses materiais são recebidos e interpretados, e quais barreiras existem para seu uso efetivo, como a falta de equipamentos, letramento digital ou tempo disponível. Tudo isto pode ecoar nas prioridades e políticas educacionais da SEDUC: será que existe equilíbrio entre as necessidades dos professores e as decisões institucionais? Estas questões também podem impactar na eficácia das formações. Algumas sugestões para estes pontos poderiam ser (i) a SEDUC realizar consultas prévias para entender as reais necessidades dos professores antes de desenvolver os cursos; (ii) ter um espaço para *feedback* dos cursistas a fim de ajustar materiais e metodologias e (iii) desenvolver práticas mais colaborativas, permitindo que os docentes não sejam apenas consumidores, mas que

mais professores sejam co-criadores de materiais e cursos. Não só os professores lotados na sede da Secretaria, mas também os professores que estão em sala de aula. Esta aproximação entre as necessidades práticas dos docentes e a elaboração dos cursos é determinante, especialmente no contexto da EaD que, apesar de suas vantagens tecnológicas, ainda enfrenta obstáculos significativos na garantia de engajamento e participação ativa dos cursistas.

A EaD, mesmo com toda a tecnologia que dispomos hoje, ainda traz muitos desafios. Mesmo sem dados oficiais da ABED sobre formação continuada de professores, observou-se o alto índice de evasão dos cursos aqui analisados, fenômeno que pode ser associado, entre outros fatores, à falta de interação significativa nos materiais, como observado nos *slides* analisados.

Apesar de representarem uma ferramenta poderosa, esses materiais, quando utilizados de forma limitada ou inadequada, podem acabar não trazendo o estímulo desejado e desmotivando os cursistas. A ausência de recursos multimodais mais dinâmicos e de elementos interativos que promovam a participação ativa pode refletir diretamente na efetividade do aprendizado.

A multimodalidade, em sua essência, oferece um grande potencial para tornar o processo de ensino mais atraente e significativo, porém, se não utilizado de forma efetiva, pode criar barreiras para a compreensão e, conseqüentemente, prejudicar o objetivo principal do aprendizado: a formação continuada dos professores.

Um recurso que poderia ser aliado neste trabalho de elaboração de material, seria a IA que, embora na época da produção dos cursos (2021 e 2022) ainda não fosse tão propagada e tão utilizada, ela já existia, logo, nas formações futuras, ela poderia ser colocada em prática. Nas formações para o professor formador, tanto a IA quanto a Multimodalidade poderiam ser mais exploradas, a fim de enriquecer a produção de material dos cursos.

É fundamental destacar que a produção de materiais didáticos para EaD exige uma equipe especializada. Não basta apenas o conhecimento pedagógico; há a necessidade de incluir profissionais com expertise em *Design* Instrucional, em EaD como um todo, bem como em multimodalidade.

Esses profissionais têm a capacidade de planejar e estruturar conteúdos que integrem texto, imagem e som de forma coesa e intencional, garantindo que os materiais sejam acessíveis, engajadores e pedagogicamente eficazes. Ainda que seja

difícil a contratação de tantos profissionais, uma sugestão seria ofertar um curso sobre Multimodalidade e Design Instrucional aos professores formadores.

Cabe à Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) ter uma ação mais efetiva com investimentos, considerando a relevância destes cursos que são tão importantes para a formação continuada de professores, diante do contexto amazônico.

Os materiais analisados refletem um esforço, mas não atendem plenamente às expectativas de uma formação realmente interativa e transformadora. Idealmente, esses cursos deveriam contar com maior suporte tecnológico, mais interação entre cursistas e tutores e uma abordagem pedagógica que considerasse as limitações e realidades dos professores envolvidos.

São necessárias estratégias mais robustas para engajar os participantes e superar desafios, como a falta de tempo do professor devido suas demandas cotidianas, a carência de equipamentos adequados e o baixo domínio de ferramentas digitais por parte de alguns professores, que é a realidade não só do Amazonas, mas de outros estados também.

Para além dessas reflexões, sugerimos que **futuras pesquisas** aprofundem o estudo sobre os impactos da multimodalidade em diferentes contextos educacionais, analisando, por exemplo, a experiência dos cursistas com os materiais ou investigando a relação entre a qualidade dos recursos multimodais e os índices de evasão. Outra possibilidade seria explorar como as práticas pedagógicas e metodologias ativas podem ser ressignificadas em ambientes virtuais de aprendizagem para ampliar a inclusão e a acessibilidade.

Concluimos que o sucesso dos cursos de formação continuada em EaD não depende apenas da tecnologia disponível, mas de um esforço conjunto para integrar boas práticas pedagógicas, profissionais qualificados, materiais multimodais bem planejados, escuta ativa dos professores - que são o foco da política pública de formação continuada - e uma atenção maior à produção, distribuição e consumo dos cursos. É nesse equilíbrio que reside o potencial para transformar a EaD em uma ferramenta verdadeiramente inclusiva e eficaz para a formação continuada dos professores da rede pública do estado do Amazonas.

REFERÊNCIAS

- A LEGISLAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO. **Observatório Movimento pela Base**. Brasília, 01 de dez. 2020. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/a-legislacao-do-novo-ensino-medio/#:~:text=A%20principal%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo,para%20se%20alinharem%20%C3%A0%20BNCC>. Acesso em: 10 de jan. 2025.
- ALVES, J. R. M. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: https://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.
- ALVES, L. Inteligência artificial e educação. **Feira de Santana: UEFS Editora**, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Diego-Zabot/publication/376184196_Inteligencia_artificial_e_educacao_refletindo_sobre_os_desafios_contemporaneos/links/6605b58cf5a5de0a9fe7c797/Inteligencia-artificial-e-educacao-refletindo-sobre-os-desafios-contemporaneos.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.
- ANDRADE, C. M. C. Pereira. **EaD na formação de professores de inglês: Distanciamentos e aproximações**, 2022. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17337>. Acesso em: 02 abr. 2024.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, pp. 277-326.
- BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa: Coleção Pesquisa Qualitativa**. Bookman Editora, 2009.
- BARROS, S. M. Análise Crítica do Discurso, Gramática Sistêmico-Funcional e Realismo Crítico: Abordagens Transdisciplinares. **Revista ECOS**, Cáceres – MT, v. 9, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/947>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- BARTOLETTI, I. **An artificial revolution: On power, politics and AI**. Black Spot Books, 2020. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ed7hDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=Bartoletti+2020+AI&ots=4_taKM_Cc2V&sig=JMujAOybbjrwUkz5p6ysslTu2Fg#v=onepage&q=Bartoletti%202020%20AI&f=false. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. **Designs for Learning**, London, v. 3, n. 1-2, 2010. Disponível em: <https://account.designsforlearning.nu/index.php/su-j-dl/article/view/df1.26>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Lei no 9.394, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sancionada lei que reestrutura o ensino médio**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio> . Acesso em: 10 jan. 2025.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 25, p. 01-38, 2009.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educared, 2006. Disponível em <https://11nq.com/ygijt> . Acesso em: 30 out. 2024.

BUZATO, M. E. K. Multiletramentos e informática na escola. In: SANTOS, E. O.; PIMENTEL, M.; SAMPAIO, F. F. (orgs.). **Informática na Educação: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, v. 2, 2021. Disponível em: <https://educacao.ceie-br.org/multiletramentos> . Acesso em: 27 maio 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, [s.l.], v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <http://vassarliteracy.pbworks.com/w/file/fetch/9012261/Pedagogy%20of%20Multiliteracies%20New%20London%20Group.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. Nova York: Routledge, 2006 [2000]. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a6eBiUQLJu4C&oi=fnd&pg=PR9&dq=COPE,+B.%3B+KALANTZIS,+M.+\(Eds.\)+Multiliteracies+%E2%80%93+Literacy+learning+and+the+design+of+social+futures.+NY:+Routledge,+2006%5B2000%5D.&ots=naarKbRYnF&sig=wI24pBFH8SUt0e-NNvv0H8dk4Bc#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a6eBiUQLJu4C&oi=fnd&pg=PR9&dq=COPE,+B.%3B+KALANTZIS,+M.+(Eds.)+Multiliteracies+%E2%80%93+Literacy+learning+and+the+design+of+social+futures.+NY:+Routledge,+2006%5B2000%5D.&ots=naarKbRYnF&sig=wI24pBFH8SUt0e-NNvv0H8dk4Bc#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 21 mai. 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. In: **Framing languages and literacies**. Nova York: Routledge, 2013. p. 105-135. Disponível em: <https://www.book2look.com/embed/9781135093181> . Acesso em: 02 abr. 2024.

CUNHA, A. A Gramática do Design Visual e a relação palavra-imagem na produção de sentidos de tiras da turma do Xaxado. **Discursos Contemporâneos em Estudo**, v. 3, n. 2, p. 63-83, 2018. Disponível em: [A gramática do design visual e a relação](#)

palavra-imagem na produção de sentidos de tiras da turma do xaxado | Discursos Contemporâneos em Estudo (unb.br). Acesso em: 02 jul. 2024.

CUNHA, A.; SILVEIRA, R. **Gramática do design visual e tiras: multimodalidade e produção de sentidos**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2021. Disponível em: Portal eduCapes: Gramática do design visual e tiras: multimodalidade e produção de sentidos. Acesso em: 02 jul. 2024.

CHAGAS, C. E. das. Cognição e texto: A coesão e a coerência textuais. **Ciências & Cognição**, v. 12, 2007. Disponível em: http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/642 . Acesso em 01 fev. 2025.

Educa+ Amazonas. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. 2021. Disponível em: https://antigo.seduc.am.gov.br/educa-amazonas/ . Acesso em: 18 jan. 2025.

FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. In: **Critical Discourse Analysis**. Routledge, 2013. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315834368-3/critical-descriptive-goals-discourse-analysis-norman-fairclough> . Acesso em: 27 maio 2024.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Editora UNB, 2016.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Penso Editora, 2012.

FOUCAULT, M. The archaeology of knowledge. Londres: Tavistock Publications, 1972. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão [1975]**. Tradução de Raquel Ramalhe. São Paulo: Vozes, 2008.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional da Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: [Pdf] O Letramento a Partir de uma Perspectiva Teórica: Origem do Termo, Conceituação e Relações com a Escolarização | Semantic Scholar . Acesso em: 23 jul. 2024.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder Arnold, a member of the Hodder Headline group, 2004 [1978].

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. English Language Series. London: Longman, 1976. Disponível em: Cohesion in English | M.A.K. Halliday, Ruqaiya Hasan | Taylor & Francis (taylorfrancis.com). Acesso em: 18 mai. 2024.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. Routledge, 2013.

HELLER, E. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. Tradução de Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Gustavo Gili, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. A. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Alan Pinheiro. 1. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020. Disponível em: [\(PDF\) Livro Letramentos - Introdução | Mary Kalantzis, Bill Cope, and Petrilson Pinheiro - Academia.edu](#). Acesso em: 23 mai. 2024.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KELLER, J. M. Strategies for stimulating the motivation to learn. **Performance and Instruction**, v. 26, n. 8, p. 1-7, 1987. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/778145>. Acesso em: 22 mai. 2024.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. Martins Fontes, 2004.

KOZINETS, R. V. **Netnography: redefined**. Sage, 2015.

KRESS, G.; VAN, L. T. **Reading Images: The grammar visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 2003.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, p. 455-479, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Editora 34, 2010.

MATTAR, J. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. **Teccogs: Revista digital de tecnologias cognitivas**, n. 07, 2013. Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf. Acesso em: 22 mai. 2024.

MORAN, J. Aprendizagem significativa. **Portal Escola conectada, [entrevista]**, 2008. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papyrus Editora, 2000. Disponível em: <http://projetosntenoite.pbworks.com/w/file/fetch/57899807/MORAN-Novas%20Tecnologias%20e%20Media%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica.pdf> . Acesso em: 16 maio 2024.

SILVA, J. E.N. Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de língua italiana. **Cadernos Neolatinos**, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://encurtador.com.br/8b6Du>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

NASCIMENTO, R. G. do.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 02, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15403> . Acesso em: 22 jul. 2024.

NUNES, I.B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: https://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf . Acesso em: 22 jul. 2024.

OLIVEIRA, C. B. E. de.; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 15, p. 227-238, 2005.

OLIVEIRA, E. T. de. **Produção de material didático para educação a distância**. Editora Senac São Paulo, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/abfXh> . Acesso em 01 jul. 2024.

OLIVEIRA, R. R. de. **A representação de Donald Trump na mídia brasileira: uma análise visual das capas de revistas nacionais**. Orientador: José Roberto Alves Barbosa. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.

PEREIRA, J. A Inteligência Artificial e o Processo Educacional: desafios e possibilidades na era do ChatGPT. **Pelotas: Rubra Cinematográfica**, 2023. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gp2ve/files/2023/05/A-inteligencia-artificial-e-o-processo-educacional-na-era-do-chatGPT.pdf> . Acesso em: 10 dez. 2024.

RESENDE, V. Melo.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos Multiletramentos em Tempos de Web2.0. **ESpecialist**, v. 38, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/32219> . Acesso em 01 jul. 2024.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003. Disponível em: [Da cultura das mídias](#)

à cibercultura: o advento do pós-humano | Revista FAMECOS (puhrs.br). Acesso em 21 jun. 2024.

SOARES, N. M. M. Análise de Discurso: A Crítica. In: SOARES, N. M. M.; VIANA, S. V. (Org.). **Percursos semióticos e discursivos em gêneros textuais contemporâneos**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020. Disponível em: <<https://gpsdiscon.wixsite.com/site/artigos-cientificos>> . Acesso em: 3 jun. 2024.

SOARES, N. M. M. (org.). **Multimodalidade, gêneros e discursos: teorias e análises**. Pimenta Cultural, 2021.

SOARES, N. M. M. **Discurso verde: reposicionamento discursivo das marcas**. Orientadora: Profa. Dra. Josenia Antunes Vieira. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

SOARES, N. M. M. **Gêneros textuais em foco**. Curitiba: Appris Editora, 2016.

SOUZA, J. A. D. de. **Análise crítica do discurso da sustentabilidade e da representação dos atores sociais em marcas amazônicas**. Orientadora: Neiva Maria Machado Soares. 2022. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. A motivação em sala de aula: o que é, como se faz. **São Paulo: Loyola**, p. 249-311, 1999. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/349698634/A-Motivacao-em-Sala-de-Aula-o-que-e-como-se-faz-de-Jesus-Alonso-Tapia-e-Enrique-Caturra-Fita> Acesso em 27 nov. 2024.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**. Buckingham: Open University Press, 2001. Disponível em: <<http://christurnerpractice.pbworks.com/w/file/fetch/54477805/Unsworth%20Book.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2024.

UNSWORTH, L. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 5, n. 1, p. 55-76, 2006. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ843820>. Acesso em: 21 jul. 2024.