

# O USO DE MODALIZAÇÃO EM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: SINALIZAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE DIZER

Amanda Jackeline Santos da Silva<sup>1</sup>

Helena Maria Ferreira<sup>2</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa tem por objetivo analisar como o fenômeno da modalização em textos multissemióticos. A pesquisa, pautada na concepção de modalização como fenômeno discursivo (BRONCKART, 2012), conta com uma análise da videoanimação “Alegoria das Longas Colheres”, que busca destacar como os recursos semióticos podem atuar como modalizadores em textos em movimento, contribuindo para a formação e/ou com o trabalho do professor em relação à leitura de textos que circulam na sociedade da informação. O estudo das modalizações pode favorecer a formação de professores mais reflexivos, uma vez que é possível analisar as escolhas semióticas realizadas pelos enunciadores e articular pistas orientadoras do percurso interpretativo, o que pode redimensionar as práticas de ensino da leitura, tornando-as como um processo responsivo ativo, no qual os leitores sejam considerados efetivamente interlocutores.

**Palavras-Chave:** Modalização. Textos multissemióticos. Videoanimação. Formação de professores.

## THE USE OF MODALIZATION IN MULTISEMIOTIC TEXTS: SIGNALS FOR THE CONSTRUCTION OF THE PROJECT OF SAYING

**Abstract:** The present research aims to analyze how the phenomenon of modalization in multisemiotic texts. The research, based on the conception of modalization as a discursive phenomenon (BRONCKART, 2012), has an analysis of the video animation “Allegory of the Long Spoons”, which seeks to highlight how semiotic resources can act as modalizers in texts in motion, contributing to the education and/or the work of the teacher in relation to the reading of texts that circulate in the information society. The study of modalizations may favor the formation of more reflective teachers, since it is possible to analyze the semiotic choices made by the enunciators and articulate guiding clues of the interpretative path, which can redimension the practices of teaching reading, making them as an active responsive process, in which readers are considered effectively interlocutors.

**Keywords:** Modalization. Multisemiotic texts. Video animation. Teacher education.

<sup>1</sup> Mestre em Letras. Docente na rede pública de ensino. E-mail: amandatutoralettras@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUCSP). Docente na Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: helenafeirreira@ufla.br

## Introdução

As discussões acerca das práticas de ensino da leitura têm sido ressignificadas, em função da diversidade semiótica constitutiva dos textos que circulam na sociedade da informação. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) prevê que as atividades de ensino devem contemplar os gêneros discursivos, em sua pluralidade de recursos semióticos (imagens, cores, sons, movimentos, entre outros), que, conjuntamente, cooperam para o processo de produção dos sentidos. Além das múltiplas semioses, há que se considerar, ainda, o circuito de produção, circulação e recepção, de modo que os interlocutores tenham espaços para discussão de questões relacionadas ao contexto do texto lido/assistido e, assim, ampliar as formas de participação social e de análise crítica dos textos/discursos. A BNCC (BRASIL, 2018) considera, ainda, que, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), é preciso abarcar as novas práticas sociais de linguagem, que envolvem a cultura digital (formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo dinâmico), os multiletramentos (letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais) e os novos letramentos (conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente).

Diante do exposto, surge a necessidade de uma discussão mais sistematizada, no contexto da formação de professores, acerca dos modos de organização e de funcionamento dos textos multissemióticos<sup>3</sup>, de forma a viabilizar a adequação

3 Os arcabouços teóricos de Dionísio (2005) e Ribeiro (2013) defendem que nenhum texto é monomodal e/ ou monosemiótico. Isso implica em considerar que todo texto é multimodal e multissemiótico. Por exemplo, um texto na modalidade escrita, apresenta marcas multimodais (cores, fontes, itálico, negrito, sublinhado etc). No entanto, ao considerar o termo multissemiótico, neste artigo, a menção é feita considerando a combinação de vários recursos

das atividades de leitura às diferentes demandas da sociedade da informação. Assim, considerando que há teorias/epistemologias que se ocupam de fenômenos da linguagem relacionados à modalidade escrita que podem ser estendidas para os textos multissemióticos, este estudo elege como objeto de estudo os mecanismos enunciativos, de modo mais específico, as modalizações. Assim, apoiando-se no referencial teórico proposto por Bronckart (2012), este artigo busca analisar o fenômeno da modalização em textos multissemióticos, de modo especial, em videoanimações. Enfatiza-se, neste artigo, que nos textos multissemióticos, os produtores também utilizam mecanismos enunciativos, com o propósito de mobilizar estratégias com a finalidade de interagir com os interlocutores, manifestar posicionamentos e direcionar o percurso interpretativo. Esse posicionamento é sustentado teoricamente pelos estudos de Leal e Pinto (2009), que pontuam que as modalizações podem figurar implicitamente nos mais diferentes gêneros discursivos, mesmo não sendo instanciadas por marcadores linguísticos.

Nesse contexto, espera-se contribuir não somente para uma reflexão acerca com as discussões teóricas acerca do processo de textualização de textos multissemióticos, mas também suscitar provocações para a formação docente, seja para subsidiar, teórica e metodologicamente, as práticas de ensino, seja para promover espaços para problematização dos efeitos de sentidos suscitados pelas escolhas e pelas combinações de recursos semióticos para a construção do projeto de dizer<sup>4</sup> por parte dos enunciadores.

semióticos (palavras, imagens, expressões faciais, cores, enquadramento etc).

4 Koch e Elias (2010) caracterizam o projeto de dizer como sinônimo de “querer dizer”, esclarecendo que esse querer diz respeito aos propósitos comunicativos do produtor em relação ao interlocutor. O produtor do texto, a partir de suas percepções a respeito das condições comunicativas, como conhecimentos linguísticos, contexto, intenções, relações sociais e culturais, opera suas escolhas visando a minimizar equívocos de interpretação. Assim a autora considera que, de fato, é em função de um “querer dizer” que o texto é planejado. Bakhtin (2003) nomeia o projeto de dizer como

Assim, este artigo se configura como uma pesquisa bibliográfica, de natureza interpretativa, constituída por duas seções basilares: a) uma reflexão acerca da formação docente para o encaminhamento de práticas de leitura de textos multissemióticos e b) apresentação dos pressupostos teóricos do fenômeno da modalização, na concepção de Bronckart (2012). Além disso, desenvolve-se uma pesquisa analítico-textual, que toma como objeto de análise as possibilidades de modalizações presentes na videoanimação “Alegoria das longas colheiras”. Essa análise, além da pretensão de demonstrar a presença do fenômeno da modalização em textos multissemióticos, busca fornecer subsídios para o percurso formativo de professores, considerando os efeitos de sentido suscitados pela combinação dos diferentes recursos semióticos e as estratégias utilizadas pelos produtores para viabilizar o processo de interação com os interlocutores. Dessa feita, ao considerar a prática de leitura como a (re)construção do projeto de dizer dos enunciadores, busca-se viabilizar uma reflexão que possa favorecer, no contexto da formação docente, a compreensão da complexidade da ação leitora, bem com a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos.

## **Da relevância da formação docente para o trabalho com a leitura de textos multissemióticos**

As práticas de leitura têm sido redimensionadas em função das interações mediadas pelas novas

---

projeto de discurso ou projeto enunciativo do autor, ou seja, a “vontade de dizer”, o que supõe que vem de um sujeito e se dirige a outro sujeito. Isso implica escolhas que se realizam para se dizer o que se quer dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias), recursos semióticos (sons, cores, enquadramentos, movimentos etc. A construção do projeto de dizer culmina na produção de um enunciado concreto que pressupõe outros enunciados, apresentando-se como uma resposta a enunciados passados e antecipando uma pergunta a enunciados futuros. Nesse sentido, o projeto de dizer é contextualizado na situação de interação nos sujeitos interlocutores, nos propósitos enunciativos.

tecnologias, que atuam como transformadoras de realidades sociais. Assim, além facilitar o acesso às produções textuais, as tecnologias têm viabilizado novas formas de interação, ressignificado tempos e espaços geográficos e garantindo possibilidades de ampliação de conhecimentos. Nessa perspectiva, sobrepõe, ainda, a potencialidade dos meios digitais de viabilizar a circulação de textos constituídos por diferentes linguagens (verbal, imagética, gestual, sonora) e situados em contextos culturais, o que exige habilidades relacionadas aos multiletramentos. Desse modo, é relevante promover espaços para uma formação docente que contemple as especificidades desses gêneros discursivos que circulam em contextos digitais, de modo a propiciar uma adequação das metodologias de ensino e das ações didáticas.

Isso se faz necessário, pois, segundo Almeida Filho (1991), os cursos de Letras ainda carecem de uma formação que abarque procedimentos que, concretamente, permitam o enfrentamento dos problemas do cotidiano profissional e a condução do complexo processo efetivo de ensinar línguas. Embora a pesquisa citada tenha sido realizada há mais de três décadas, a realidade atual parece não ser diferente da retromencionada, uma vez que as críticas à formação inicial ainda são recorrentes, tal como confirmam Ribeiro e Lousada (2018).

Assim, os cursos de formação inicial, bem como os cursos de formação continuada se constituem como espaços de relevância para o desenvolvimento profissional docente. De acordo com Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 594), os

encaminhamentos didático-metodológicos adotados pelo professor, notadamente, estão assentados em suas referências, que advêm de suas experiências ou de seus saberes. Assim, os cursos de formação de professores terão de corresponder, em suas especificidades de área e em sua responsabilidade política, às exigências sociais para a formação de cidadãos que possam, efetivamente, ler, escutar e produzir textos que integrem, em sua unidade, vários sistemas sócio-culturais e as modalidades oral e escrita da semiose da língua e posicionar-

se em relação a conteúdos veiculados em práticas “que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/ produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos” (Brasil, 2017, p. 145). Desse modo, a criação de momentos de discussão que favoreçam o aperfeiçoamento de competências docentes relacionadas à leitura e à produção de gêneros multissemióticos que circulam nos diferentes espaços sociais pode contribuir para uma formação que apresente simetria entre a própria formação e as demandas da sociedade da informação.

Nesse contexto, abordar as questões relativas à competência docente não se sucumbe ao conceito técnico do termo competência, mas abarca a dimensão da profissionalidade docente, uma vez que o contexto social se encontra implicado. Para Contreras (2012), a competência se relaciona ao desempenho, aos valores e às intencionalidades pedagógicas que se consubstanciam no exercício da profissão docente. Assim, a competência estaria relacionada ao modo como o professor interpreta como deve ser o ensino, suas finalidades e seus processos. Nessa direção, esse conceito diz respeito aos saberes que constituem o repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para o desenvolvimento da ação didática, para a problematização das práticas educativas e para a articulação com o contexto social em que a atividade docente se realiza.

Desse modo, a competência docente para o trabalho com os textos multissemióticos em sala de aula comporta um conjunto de saberes acerca dos modos de organização e de funcionamento de gêneros discursivos que integram o cotidiano social dos alunos. Entre esses saberes, merecem destaque as condições de produção, de circulação e de recepção desses textos, bem como os efeitos de sentidos suscitados pelas combinações dos diferentes recursos semióticos, que compõem o projeto de dizer dos produtores. Nesse âmbito, emergem as estratégias utilizadas pelos produtores para viabilizar o diálogo com os leitores. Entre

elas, merecem destaque as modalizações, que cumprem um papel relevante para os processos de interpretação dos textos, seja na dimensão de explicitar as posições do enunciador em relação ao interlocutor, a si mesmo ou ao conteúdo temático, seja na dimensão de orientar o leitor no percurso interpretativo.

Abordar esse fenômeno linguístico, que ainda tem sido tratado no contexto da cultura verbal (notadamente, da escrita), pode favorecer uma formação docente na perspectiva da multimodalidade. Para Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006), a multimodalidade tem sido ignorada no contexto educacional, nas teorizações linguísticas ou no senso comum popular, no entanto, na era de multimídia, ela precisa ser valorizada. Nesse contexto, se as modalizações, de acordo com Nascimento (2010), são recursos que se articulam aos usos da linguagem, que permitem a exploração de efeitos de sentido, é relevante que o encaminhamento das práticas de leitura em sala de aula abarque o estudo desse mecanismo discursivo para além dos textos escritos.

No âmbito da profissionalidade docente, essa discussão se torna mais complexa, uma vez que, além de uma formação que permita o aperfeiçoamento de saberes acerca da multiplicidade semiótica constitutiva dos textos, há várias outras demandas em pauta, tais como os modos de encaminhar as práticas leitoras em contextos escolares diversos, as alternativas para seleção de materiais didáticos que permitam o tratamento de conteúdos e a formação reflexiva dos alunos, as estratégias para a mobilização de experiências particulares e sociais dos aprendizes, entre outras. Para Kleiman (2014), o aluno não pode se limitar ao papel de consumidor acrítico de produtos e de ideias. Para um posicionamento crítico por parte dos alunos, o professor deve se refletir sobre os encaminhamentos didáticos que serão utilizados na prática educativa, criando atividades de ensino

significativas que propiciem o acesso, a seleção e a análise de textos multissemióticos, considerando a dimensão plurissêmica da linguagem, os efeitos de sentido subjacentes aos usos das diferentes semioses, bem como o contexto de produção e de recepção dos textos, conforme proposto pela BNCC (BRASIL, 2018).

Explorar os textos multissemióticos, no âmbito da formação de professores, pode favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas às questões notadamente caras ao ensino da leitura, quais sejam exploração do processo de inferências acerca das intencionalidades discursivas dos enunciadores, mobilização da atenção para o levantamento de pistas deixadas pelos produtores ao longo do texto; acionamento de estratégias de leitura que permita uma postura de atitude responsiva ativa perante o texto lido, consideração das múltiplas semioses como constitutivas do projeto de dizer dos locutores, consideração dos recursos semióticos como indiciadores de sentidos, percepção de que as escolhas realizadas pelos produtores não são neutras, compreensão de que a constituição de um texto multissemiótico não se constitui como uma soma de recursos, mas como uma combinação capaz de orientar possibilidades de sentidos. Essas possibilidades permitem um tratamento didático-metodológico pautado na concepção de linguagem como uma prática social, que remete à interação e ao fato de que ela se efetiva entre sujeitos sócio historicamente situados. Pensar a linguagem como prática social exige uma análise acerca dos contextos discursivos, seus interlocutores, seus projetos de dizer, suas escolhas, os efeitos de sentidos, os recursos linguístico-semiótico-discursivos utilizados para a constituição dos discursos.

### **O uso de modalizadores em textos multissemióticos: marcas enunciativas na produção de sentidos**

A disseminação das tecnologias de informação contribuiu para o redimensionamento dos textos que circulam em nossa sociedade, apresentando textos em que a produção de sentidos se dá mediante à cooperação de múltiplas semioses. Considerando-se que, as atividades humanas são realizadas pelo uso de gêneros discursivos, constituídos por recursos orais, escritos, sonoros, visuais, entre outros, compreende-se que é necessário considerar esses recursos no processo de produção de sentidos, já que eles representam escolhas que orientam a construção do projeto de dizer dos enunciadores. Nessa perspectiva, Bronckart (2012) salienta que o sentido do texto se dá por meio da atividade de seus leitores, reconstruindo o sentido a partir dos índices disponíveis na materialidade textual. Assim, todo texto que é produzido abarca sempre um objetivo, ou seja, pretende-se atuar sobre o(s) outro(s) a fim de se obter reações, ressaltando, dessa forma, o caráter dialógico intrínseco da linguagem.

Para Bronckart (2012), um texto contempla três níveis de organização ou estratos: da infraestrutura textual, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. A infraestrutura textual se situa por meio de um plano geral, dos tipos de discurso e suas articulações e pelas sequências que compõem esses discursos. Os mecanismos de textualização relacionam-se à coerência temática do texto, levando-se em consideração a sua linearidade, como, por exemplo, articulações da progressão temática (conexão), introdução de temas e/ou personagens, garantia de retomada ou substituições (coesão nominal) e organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados (coesão verbal). Os mecanismos enunciativos determinam a coerência do texto em seu aspecto interativo, colaborando, assim, para que o leitor possa interpretar o texto significativamente. É com os mecanismos enunciativos que este artigo se ocupa, de modo

especial, com as modalizações<sup>5</sup>. Bronckart (2012) sinaliza que a coerência pragmática de um texto se dá por meio desses mecanismos enunciativos que podem explicitar diversas avaliações, como julgamentos, opiniões, sentimentos. Esses mecanismos materializam-se por meio da identificação de vozes e modalizações no próprio texto e contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, traduzindo diversas avaliações sobre o conteúdo temático, orientando, assim, a interpretação dos textos por seus destinatários. Ao modalizar um discurso, um falante assume vários posicionamentos perante um enunciado, deixando marcas que evidenciam seu propósito enunciativo em relação aos interlocutores. Assim, as modalizações assumem um caráter discursivo, evidenciando a posição do locutor, ressaltando o grau de envolvimento com o que está sendo dito.

Xavier (2006) enfatiza que todo texto é produzido por um sujeito-autor, cujas representações discursivas estão em constante interação com o meio social em que se realizam suas experiências e é importante salientar que essa afirmação não está relacionada somente aos textos verbais, mas também aos demais textos que contemplam múltiplas semioses.

Vale ressaltar que a proposta apresentada toma como pressuposto a posição de Machado (2001, p. 69):

Pode acontecer, enfim, que a modalização não seja expressa por nenhuma marca linguística; aí vai ser a organização do enunciado como um todo que irá mostrar a presença de uma determinada modalidade enunciativa. Assim, a modalização pode estar no implícito do discurso. Basta pensar, por exemplo, em certos usos da ironia, da litotes... Nessa ótica, a modalização é então considerada como uma categoria conceitual, que abarca diferentes meios de expressão, meios estes que permitem ao sujeito falante explicitar suas posições e intenções comunicativas. A modalização vai

5 Embora vários autores se ocupem do estudo da temática, tais como Castilho e Castilho (2002), Neves (2006), Koch (2011) e Bronckart (2012), neste artigo faremos um recorte para os estudos de Bronckart (2012).

então se compor de um certo número de atos enunciativos de base, que correspondem a uma tomada de posição particular do locutor em relação ao seu ato de locução. [...]

Com vistas a caracterizar a modalização, é relevante citar outros autores que também se ocuparam do estudo desse fenômeno. Entre eles, merecem destaque Castilho e Castilho (2002), que pontuam que esse fenômeno se relaciona à forma como um conteúdo é enunciado, ao grau de engajamento do falante sobre o conteúdo e aos pontos de vista acerca do que está sendo dito, ou seja, por meio das modalizações, o falante demonstra seu relacionamento como o conteúdo proposicional, evidenciando, dessa maneira, o teor de verdade ou expressando seu julgamento sobre os modos de verbalização do conteúdo expresso.

Corroborando o exposto, Neves (2006) salienta que, na interação verbal, os interlocutores organizam a mensagem e estabelecem seus papéis no processo de interlocução, assumindo, assim, a posição de doador, solicitador, asseverador, perguntador, respondedor, ordenador, entre outras, marcando ou não seu discurso, evidenciando ou não as posições assumidas por eles no texto produzido, levando-se em consideração os participantes da interação, assim como a situação comunicativa, as intencionalidades etc.

Já Bronckart (2012) pontua que as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto e que contribuem para que uma coerência pragmática ou interativa seja estabelecida, orientando, dessa forma, o receptor para a interpretação do conteúdo temático de determinado texto.

Dessa maneira, com relação à conceituação, a modalização pode ser definida em função de sua inserção pragmática ou interativa, ou seja, pelo envolvimento dos interlocutores com o conteúdo proposicional, das intenções comunicativas, do contrato epistêmico e das condições de verdade,

do conhecimento compartilhado. Discorrendo sobre essa questão, Bronckart (2012) agrupa as modalizações em quatro grupos:

- a) Modalizações lógicas: Apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como assertividade, possibilidades, probabilidades, eventualidades, necessidades, apoiadas em critérios elaborados e organizados que definem o mundo objetivo. A modalização lógica é utilizada para falar de atos que poderiam ter sido realizados, mas que, por algum motivo, não foram. Exemplificam esse grupo de modalização palavras como: talvez, necessariamente, verbos no futuro do pretérito, como: “produziria”, “doaria”, assim como estruturas oracionais, como: “é evidente que”, “é possível que” etc.
- b) Modalizações deônticas: ressaltam valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo da obrigação social, do domínio do direito e das normas usuais. Exemplificam esse tipo de modalização o uso de verbo no presente, assim como expressões oracionais como: “é preciso que”.
- c) Modalizações apreciativas: Estão relacionadas a processos de avaliação oriundos do mundo subjetivo, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, do ponto de vista de quem os avalia. Bronckart (2012) pontua que essa modalização se marca, preferencialmente, pelo uso de advérbios ou orações adverbiais.
- d) Modalizações pragmáticas: Explicitam alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, que pode ser um personagem, um grupo, uma instituição, em relação às ações de que é agente, e atribuem intenções, razões, ou até mesmo, capacidades de ação. Bronckart (2012) pontua que essa modalização é marcada, preferencialmente, pelo uso de auxiliares de modo, em sua forma estrita ou ampliada.

Nesse sentido, enfatiza-se que os textos que são produzidos abarcam necessidades, interesses relacionados às diversas situações de interação no contexto social, ressaltando, assim, estratégias que foram utilizadas com a finalidade de se interagir com os interlocutores.

Leal e Pinto (2009) pontuam que as modalizações podem figurar implicitamente nos mais diferentes gêneros discursivos, mesmo não

sendo apresentadas por marcadores linguísticos. Assim, ressalta-se que o uso de recursos multissemióticos pode sinalizar pontos de vista, levando os participantes interativos a estabelecer percursos interpretativos. Assim, convém destacar que não apenas os recursos verbais podem sinalizar significação e enunciar informações em textos multissemióticos, pois os elementos não verbais cooperam também para a produção dos sentidos. Dessa forma, ressalta-se que esses elementos podem também funcionar como modalizadores, estabelecendo um processo de interação entre o produtor e os interlocutores, criando, assim, uma maior aproximação entre os sujeitos envolvidos.

Enunciados verbais e não verbais podem ser considerados mecanismos enunciativos que cooperam para a construção da coerência em textos multissemióticos, não somente estáticos, mas também textos em movimento. Os sons, os gestos, expressões são recursos que podem ser utilizados para aproximar o leitor, assim como sugerir caminhos interpretativos, como será visto na seção que analisa a videoanimação *Alegoria das longas colheres*.

## **Análise e discussão da videoanimação**

Antes de discutir a modalização propriamente dita, considera-se, que no contexto de formação de professores, é relevante chamar a atenção para o contexto de produção da videoanimação analisada. A produção se intitula *Alegoria das longas colheres* e faz parte da campanha de combate à fome “One human Family, food for all”, que pode ser acessada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=qhU5JEd-XRo&t=2s>, promovida pela Caritas Internationalis, em 2013.

Além do contexto de produção, é importante também considerar o plano geral do texto. Segundo Cabral (2013, p. 244), durante a leitura, o leitor “percebe a estrutura do texto, ou seja,

suas características prototípicas. Partindo desse ponto de vista, acredito que a elaboração de um plano explícito de texto pode tornar consciente esse processo, permitindo que posteriormente ele utilize essa informação de forma mais controlada.”

A narrativa da videoanimação analisada retrata seis personagens, entre homens e mulheres, sentados em círculo à beira de um único prato de alimento que se encontra ao centro. Cada personagem possui em suas mãos uma longa colher por meio da qual tentam, sem sucesso, alimentarem-se, de modo individual. Em determinado momento, um dos personagens toca a colher de outra personagem, que se desequilibra e bate com a colher em outro personagem. Há uma disputa mais acirrada pela conquista do alimento, sendo que, nessa ocasião, um dos personagens tem sua colher quebrada por outro. O personagem que perdeu a colher demonstra-se desolado pela situação, pois a perda da colher representa a fome, mas é surpreendido por uma personagem que estende uma longa colher em sua direção, oferecendo-lhe o alimento. Embora a personagem, que oferece inicialmente a colher com alimento ao próximo, encontre dificuldades, ela é sustentada pelos demais personagens que começam a compreender a metáfora das longas colheres. E assim, mutuamente, os personagens começam a ser alimentados uns pelos outros e vão ganhando cores vibrantes, ressaltando-se que, no início das cenas, todos os elementos apresentavam uma cor cinzenta, exceto o alimento que já era retratado em cores vibrantes.

A partir do momento em que os personagens se tornam coloridos é possível observar que eles representam diversas nacionalidades, ressaltando, assim, a temática social da videoanimação que, por meio de uma metáfora, salienta que a fome mundial é uma situação real e seu combate deve ser realizado por todos os seres humanos, que somente

com ações mútuas que visem ao bem comum isto será possível.

Após a apresentação do plano geral do texto, passa-se à discussão acerca das modalizações. Nesta seção, busca-se refletir sobre as potencialidades dos recursos semióticos em explicitar os posicionamentos dos enunciadores e como as escolhas podem sinalizar caminhos interpretativos. Assim, espera-se contribuir para uma formação teórica e metodológica de professores, uma vez que são exploradas diferentes dimensões da atividade de leitura.

Inicialmente, pode-se destacar a questão das escolhas realizadas pelos produtores para a representação dos personagens: porte físico (excessivamente magros) e expressão facial (muito tristes e desanimados). Essa representação, combinada com a apresentação das cenas em preto e branco e com a comida em cor amarela e verde, possibilita a percepção de um destaque para a temática do enredo - a fome. Outra questão digna de nota é o espaço físico em que os personagens se encontram, ou seja, próximos a um abismo, que possivelmente representa a morte. Soma-se a isso, a presença de colheres, com cabos exageradamente extensos o que pode ser indício da dificuldade de acesso à alimentação. Observa-se que as escolhas buscam destacar esses pontos. Nesse âmbito, pode-se considerar a presença de dois tipos de modalizadores: lógicos e apreciativos.

**Figura 1** - Construção metafórica/ Modalização Lógica



**Fonte:** Videoanimação Alegoria das longas colheres.

As modalizações lógicas se pautam “em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis” (BRONCKART, 2012, p. 330). Assim, a organização da cena e o contexto (re)criado (fig. 1) fazem com que o sujeito-espectador possa, apoiado em seus conhecimentos de mundo relacionados ao tema, compreender a construção metafórica, inferindo que os personagens estão em condições vulneráveis, que o alimento é de difícil acesso e que a morte é uma probabilidade. Essa questão pode ser inferida a partir da representação dos personagens (expressões faciais, corpos extremamente magros que dão impressão de desnutrição, gestos que indicam luta pelo alimento, cores neutras). Para realizar a inferência, os sujeitos-leitores precisam acionar informações prévias que possuem sobre uma situação de fome extrema. Além disso, pode-se considerar também a presença da modalização apreciativa, que se relaciona a processos de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático advindos do mundo subjetivo do mecanismo enunciativo da voz (fonte desse julgamento), qualificando-os como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista do sujeito avaliador. Nesse contexto, as escolhas feitas pelos produtores permitem constatar pistas para a construção do projeto de dizer: a representação dos personagens (pessoas, colheres, vasilha de sopa, cenário), as cores fazem com que o sujeito-espectador recupere, de certo modo, o ponto de vista do sujeito avaliador. Nessa direção, pode-se recorrer à noção de valoração, proposta por Volochinov (2017, p. 96), que ajudam a elucidar a questão da avaliação. A natureza ideológica da palavra se refere a sua carga axiológica e isso quer dizer que ela é sempre carregada de valoração e produz um juízo crítico, uma avaliação sobre algo. Afinal,

na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (p.181; destaque no original).

Nesse processo de construção da representação dos personagens, o fato de os produtores selecionarem uma figura feminina como a que faculta ao alimento entre os demais personagens pode ser considerado uma modalização pragmática, já que esse tipo direciona-se para a “explicitação de alguns aspectos da responsabilização de uma entidade (personagem, grupo, instituição etc.) indicada pelo conteúdo temático em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições etc.) ou capacidades de ação.” (FERREIRA, ALMEIDA, DIAS, 2017, p. 198). No caso em pauta, a escolha da imagem da mulher como provedora do alimento explicita um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade da personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). Há na sociedade, uma visão de que a mulher, independentemente, de outras questões (trabalho, maternidade etc), tem a capacidade para cuidar do lar, afinidades com as atividades domésticas e a responsabilidade por realizar tais tarefas. A personagem caracteriza-se por ser resiliente. Pensar nas escolhas realizadas pelos produtores para a representação dos personagens pode favorecer a qualidade do percurso interpretativo, uma vez que questões sociais, culturais e ideológicas estarão implicadas.

De um modo geral, a videoanimação é organizada em uma proposta de modalização deontica, que evidencia uma avaliação apoiada

“nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 2012, p. 331). Nesse caso, contribuir para a diminuição da fome mundial configura-se como uma obrigação social, uma vez que se trata de uma mobilização da população, por parte de uma organização não governamental (ONG), para uma sensibilização em relação às ações de combate à fome e à desnutrição. Trata-se de um convite à solidariedade. Nesse contexto, a leitura poderá incidir em uma reflexão acerca dos propósitos enunciativos da campanha educativa.

Além de os produtores expressarem um julgamento sobre a forma escolhida para verbalizar/externalizar o conteúdo da proposição, esse julgamento pode ser realizado de modo intenso ou menos intenso. Na videoanimação, os efeitos sonoros são utilizados para dar ênfase às cenas<sup>6</sup>: toque das colheres, gemido, sons de gestos, batida das colheres etc. No conjunto de cenas supracitado, o som que imita o toque entre as colheres, o gemido que simboliza a reação do personagem ao ser atingido acidentalmente pela colher, o som que expressa o sentimento de raiva ou nervosismo, o som que imita a batida de uma colher na outra demonstram não somente a ocorrência dos fatos, mas atribui relevância a eles, pois o modo como que são inseridos nas cenas imprime uma intensidade mais expressiva a cada cena. Assim, os sons cumprem um papel de intensificar os efeitos de sentido. Segundo Fiorin (2000), a intensificação não é considerada como categoria da língua, mas como procedimento de discursivização. Para o autor, “uma teoria do discurso precisa de uma teoria forte das modalidades, pois a modalidade é inerente ao ato de dizer e, portanto, um elemento indispensável

para a compreensão da discursivização.” (p. 191). Contemplar as dimensões sonoras possibilita uma abordagem, no processo de leitura, que abarca as questões discursivas, o que pode favorecer a formação de leitores mais proficientes.

Além do som, merecem destaque os movimentos representados<sup>7</sup>. Para a representação do movimento, os produtores realizam escolhas: além do movimento mais brusco ou mais suave, há a exploração do tempo de projeção entre mais demorado e mais rápido. Por exemplo, o fato de a mulher ter atingido acidentalmente o braço do homem ocasionou consequências: derramar a sopa e provocar irritação. No entanto, esses efeitos são representados em destaque, seja pela imitação de imagens em câmera lenta, seja pela demonstração do personagem. Outro exemplo pode ilustrar a modalização – o movimento do punho do personagem sinaliza para uma dificuldade de suportar o peso da colher, o que desencadeia o trabalho colaborativo de todos os personagens, o que coaduna com o projeto de dizer, que busca a sensibilização para ações de solidariedade. Desse modo, a representação dos movimentos não busca apenas imprimir a progressão do enredo da videoanimação, mas também destacar questões que os produtores pretendem realçar para que sejam consideradas pelos sujeitos-espectadores no momento da audiência. Para além dos movimentos dos personagens, há a simulação do giro de câmera, que pode sugerir a necessidade de uma ajuda global, não somente uma preocupação com o entorno local, regional ou nacional, dada à atuação internacional da ONG, promotora da campanha e da articulação com a inscrição verbal “*one human family, food for all*”.

Assim, pode-se considerar que essas escolhas e essa articulação entre diferentes modos de organização contribuem para o processo

<sup>6</sup> Recomenda-se ao leitor assistir à videoanimação com atenção aos efeitos sonoros e seus efeitos de sentidos.

<sup>7</sup> Recomenda-se ao leitor assistir à videoanimação com atenção aos movimentos (ações, gestos, simulação de giros de câmera) e seus efeitos de sentidos.

de construção de sentidos e colaboram para a organização da progressão temática: atuação individualizada dos personagens (cada um tenta alimentar a si próprio), atuação em dupla (um personagem alimenta o outro) e atuação coletiva (os personagens atuam de modo colaborativo). Nesse contexto, pode-se considerar a ocorrência de uma modalização pragmática que, segundo Bronckart (2012), tem o papel de orientar o destinatário na interpretação de conteúdo temático do texto, uma vez que introduz um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever fazer). Desse modo, apenas a ação bidirecional poderá possibilitar uma transformação social defendida.

As cenas também evidenciam reação dos personagens no decorrer da narrativa<sup>8</sup>. Nessa dimensão, pode-se considerar que o processo de reação se configura como uma modalização apreciativa, já que esse processo pode representar uma estratégia de interação com o sujeito-espectador. Para Machado (2001), as modalidades apreciativas dizem respeito ao mundo subjetivo do enunciador e aparecem no texto a partir das entidades que o constituem, que vão avaliar as situações, emitindo, de preferência, opiniões. Assim, a escolha de determinados recursos pode realizar e fornecer ao interlocutor ‘pistas’ quanto ao projeto de dizer, e evidenciar um maior ou menor engajamento com o conteúdo dito. Esses recursos poderão expor as emoções em relação ao que é dito e apontar uma avaliação subjetiva ou uma valoração dos fatos, como bom, ruim, péssimo. Nessa direção, a escolha das expressões faciais pode sinalizar para o ponto de vista dos produtores, seja para “dar vida

8 Recomenda-se ao leitor assistir à videoanimação com atenção às reações dos personagens representados (posturas, movimentos do corpo, expressões faciais etc) e seus efeitos de sentidos.

aos personagens”, seja para provocar o interesse do sujeito-espectador. Na videoanimação, há cenas de desapontamento, de desespero, de contentamento.

O desapontamento da personagem por não conseguir ter êxito na tentativa de alimentação, o desespero da personagem que se desequilibra e quase cai no abismo, o contentamento da personagem quando é alimentado são estratégias que mobilizam a atenção do sujeito-espectador e que evidenciam escolhas enunciativas dos produtores para a construção do projeto de dizer. A exploração de recursos semióticos (expressões faciais, gestos, cores, enquadramentos, perspectivas) pode mobilizar uma reação por parte do sujeito-leitor.

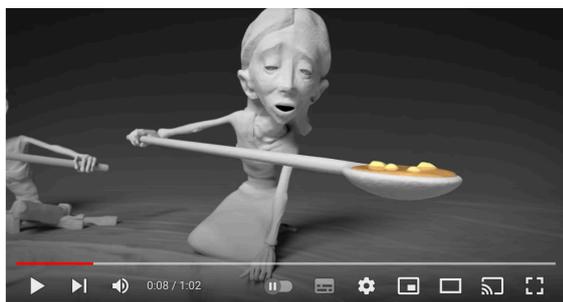
Nessa direção, Koch (2011, p. 10) pontua que “quando se produz linguagens, as escolhas não são aleatórias, mesmo com certo grau de inconsciência, são decorrentes das condições onde o discurso é realizado.” Assim, a reação pode ser entendida a partir de uma dimensão mais ampla, visto que o processo de produção de sentidos abarca os fenômenos de modo articulado e não isoladamente<sup>9</sup>. Kress e van Leuween ([1996],[2006]) pontuam que as escolhas feitas pelos produtores poderão promover um senso de empatia ou uma identificação com os personagens representados. Se se considerar que quando se produz linguagens, as escolhas não são aleatórias, ainda que possa haver certo grau de inconsciência, as condições em que o discurso é realizado serão relevantes para o estudo da modalização, assim, a metafunção

9 O falante e o ouvinte se alternam (alternância dos sujeitos do discurso), o que difere radicalmente de um esquema linguístico e comunicacional que os cristaliza em suas posições, atribuindo processos ativos ao falante e passivos ao ouvinte. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (2003, p. 271). A resposta pode se realizar não apenas verbalmente, mas por ações e também pode não ser imediata: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (2003, p. 272). (ZOZZOLI, 2012, p. 260)

interacional deve ser considerada em qualquer processo analítico.

No âmbito das interações, pode-se considerar que o olhar mobiliza a busca de uma compreensão responsiva por parte do sujeito-espectador, o que permite admitir que esse processo, articula-se, de certo modo, com a modalização deôntica. O olhar do personagem para fora da cena, cabisbaixo, incita a um compadecimento por parte do espectador, mobilizando-o à ação solidária.

Figura 2: Olhar



Fonte: Videoanimação *Alegoria das longas colheres*.

Esse tipo de modalizador, na concepção de Nascimento (2010), gera diferentes efeitos de sentido no enunciado e funciona como uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática que é utilizada para o locutor não só imprimir seu ponto de vista no enunciado, mas interagir com seu interlocutor, indicando como espera que esse (re)aja a sua enunciação, ou seja “como quer que seu enunciado seja lido ou ainda dizer como o interlocutor deve portar-se diante da enunciação”. (p. 41)

Outro processo que merece destaque é a distância social, que se trata de uma representação imagética que tem por intenção criar, estabelecer maior nível de envolvimento do observador com o participante representado, sendo que quanto maior o plano de enquadramento, ou seja, o plano aberto, maior o distanciamento e menor o nível de intimidade entre os participantes, de acordo com Kress e van Leeuwen ([1996],[2006]).

Para delimitar os pontos de enquadramento, os autores apresentam os seguintes parâmetros de representação do participante na estrutura imagética: a) plano fechado (*close shot*): inclui retratar, aproximadamente, até a cabeça e os ombros do participante representado (maior proximidade); b) plano médio (*medium shot*): inclui a imagem até o joelho (proximidade intermediária); c) plano aberto (*long shot*): corresponde a uma representação ainda mais ampla, por exemplo, todo o corpo do participante (menor proximidade).

Pietroforte (2008, p. 77) pontua que “esse efeito de sentido não é apenas efeito ornamental, que torna a visão das imagens mais interessante, mas que há relação entre ele e categorias semânticas que dão forma ao conteúdo do texto”. Nesse contexto, essa categoria analítica pode articular-se com as modalizações pragmáticas e apreciativas. Na dimensão da modalização pragmática, há “uma avaliação acerca da responsabilidade de um personagem representado em relação à ação por ele desempenhada. Ao escolher diferentes meios de modalizar um texto, o seu produtor busca orientar a forma como essa organização textual será interpretada pelo receptor do texto.” (FERREIRA; ALMEIDA; DIAS, 2017, p. 833).

Assim, as escolhas de organizar um plano mais aberto ou mais fechado buscam imprimir maior ou menor percepção dos detalhes das cenas e, desse modo, proporcionar uma relação de maior ou menor intimidade, de vínculo social e de impessoalidade. Na figura 2, o sujeito-espectador pode perceber a dimensão psicológica da personagem - percebe a sua tristeza - e pode se compadecer dela.

Em relação à modalização apreciativa, pode-se considerar que a organização da produção imagética pode trazer uma maior ou menor intimidade, isso possibilita que o sujeito-espectador perceba as pistas deixadas pelos produtores para reconstrução do projeto de dizer. A escolha da

distância constitui uma estratégia enunciativa, ou seja, envolve as avaliações subjetivas do enunciador. Na videoanimação analisada, o plano aberto apresenta a situação enunciativa em que o texto se concretiza (abismo da condição de fome), o plano fechado focaliza o estado emocional de um dos personagens representados (tristeza, raiva, satisfação). Nesse sentido, é possível considerar que a distância social se configura como uma estratégia utilizada pelos produtores para agenciar o sujeito-espectador para uma participação ativa no processo de interação. Segundo o Bronckart (2012), o agente, ao produzir um texto, mobiliza dadas representações sobre os mundos objetivo, social e subjetivo. Por um lado, essas representações são reivindicadas como contexto da produção textual, influenciando o julgamento do agente sobre em que situação de interação se encontra e, assim, exercendo “controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto” (p. 92).

No que tange à perspectiva, pode-se considerar que, de acordo com Kress e van Leeuwen ([1996] [2006]), há uma representação de uma imagem dos personagens representados, envolvendo a seleção de um ponto de vista, de um ângulo pelo leitor. Para Santos (2013, p. 52), os ângulos determinam a dimensão da objetividade ou da subjetividade. Assim,

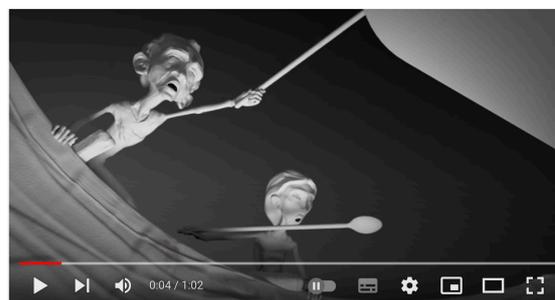
as imagens subjetivas são retratadas a partir de um ponto de vista escolhido pelo produtor e imposto tanto aos participantes representados quanto aos observadores. Já as imagens objetivas são produzidas a partir de ângulos de visão privilegiados, que podem neutralizar a perspectiva, as distorções resultantes de sua exploração e a atitude subjetiva que ela envolve. [...] as imagens objetivas mostram o participante representado da forma como ele pode ser, ao passo que as imagens subjetivas mostram-no como ele é visto a partir de determinado ponto de vista. A seleção do ângulo converge para expressar o envolvimento e o distanciamento entre os participantes nas imagens.

Na videoanimação selecionada, os ângulos se apresentam de modo diversificado: a) ângulo alto (*plongée* ou mergulho), que apresenta a cena focalizada de cima para baixo; b) ângulo médio, que apresenta o personagem de frente; c) ângulo baixo, que apresenta o personagem de baixo para cima. Como exemplo, destaca-se que o ângulo alto focaliza o contexto da cena e o ângulo baixo, um apelo emocional.

**Figura 3 - Ângulo Alto**



**Figura 4 - Ângulo Baixo**



**Fonte:** Videoanimação Alegoria das longas colheres. Fonte: Videoanimação Alegoria das longas colheres.

Na videoanimação, são explorados diferentes ângulos e a simulação do movimento da câmera que permite que o sujeito-espectador reconstrua o projeto de dizer, a partir da combinação das imagens e dos movimentos que compõem a produção. É relevante destacar que nas animações as escolhas são planejadas, uma vez que as cenas são organizadas de modo mais sequencial para imprimir a ideia de movimento (seja na produção manual, seja na produção digital).

Nesse sentido, as escolhas dos ângulos sinalizam para diferentes tipos de modalizações: a) lógicas: na seleção de um ângulo, o(s) produtor(es) explicitam um juízo de valor sobre os sentidos sugeridos pelas cenas. Essa exteriorização de um posicionamento encontra-se pautado em um critério que se fundamenta em modos convencionais de apresentação, ou seja, cada escolha fornece pistas para o processo de produção de sentidos. Assim, a escolha de um ângulo representa uma proposição que demonstra certezas ou incertezas, possibilidades ou probabilidades, eventualidades do mau uso, necessidades, entre outros; b) apreciativas: na seleção de um ângulo, o(s) produtor(es) deixam marcas de seu mundo subjetivo que vão indiciar uma avaliação das situações; c) pragmáticas: na seleção de um ângulo, o(s) produtor(es) constroem sinalizações relacionadas aos modos de agir e de ser dos personagens e de instituições; d) deônticas: na seleção de um ângulo, o(s) produtor(es) podem caracterizar por constituir o mundo social, imprimindo valores, regras e lições que são do domínio do direito e da obrigação social, ou seja, planejam um projeto de dizer que mobiliza o sujeito-espectador para uma ação ou para a adoção de um determinado comportamento.

No que tange à modalidade, a videoanimação analisada não apresenta o compromisso com uma representação fiel ao contexto social, uma vez que, por se caracterizar como uma produção metafórica, a conotação abstrata se sobreleva. As personagens são representadas por meio de bonecos que, de certo modo, são caricaturas de seres humanos.

Além disso, merece destaque o uso de cores, pois a animação se inicia com uma escolha monocromática para representar o momento de dificuldades, de fome, de luta, de insucessos, e, posteriormente, alterna-se, progressivamente, para o um ambiente composto por diferentes cores, para representar a superação da fome, a importância da solidariedade e a valorização do esforço coletivo (Figura 5).

**Figura 5** - Sequência de cenas/ Progressão da narrativa marcada pelo uso de cores



**Fonte:** Videoanimação Alegoria das longas colheres.

No que diz respeito à iluminação, a figura 5 também permite uma análise desse recurso. Para efeitos de análise, destacam-se quatro cenas: o vídeo se inicia com dois feixes de luz nos personagens representados, depois, o foco passa para o alimento, em seguida, posteriormente, a iluminação vem do ambiente (cor clara ao fundo da imagem) e, por fim, a falta de iluminação no abismo, que não se configura mais como um destaque para a forme.

A relevância dos personagens representados, das ações e das situações é, notadamente, marcada pela seleção das cores e pela distribuição da iluminação. Nesse sentido, se destacam as modalizações lógicas, deônticas e apreciativas, uma vez que os produtores imprimem no enunciado um juízo de valor, uma avaliação a respeito do conteúdo proposicional. Assim, ao utilizar a iluminação e as cores de determinado modo, há um destaque para pontos que o(s) produtor(es) considera(m) relevantes. Há uma organização compatível com o cenário de fome e de fartura (lógica); há uma incitação ao engajamento por parte dos interlocutores (deôntica) e há um apelo emocional/afetivo (apreciativa), provocado pelo jogo de cores e de (pouca ou de incidência) iluminação.

Na sequência de cenas, a saliência é explorada pela progressiva coloração do espaço representado, que fica de cor verde, após os personagens obterem êxito no compartilhamento de alimentos – o que pode induzir a uma percepção de uma modalização pragmática, em que a ação do personagem desencadeia uma transformação do espaço circundante. Assim, há uma avaliação acerca da responsabilidade de um personagem representado em relação à ação por ele desempenhada. No caso em pauta, essa transformação representa a voz de uma instituição, que constrói um discurso que busca a promoção do desenvolvimento humano integral. A progressão da coloração representa o discurso da esperança e da transformação social. O contraste em relação ao uso de cores possibilita a constatação da ocorrência da modalização apreciativa, uma vez que os produtores ressaltam a melhoria da qualidade de vida, após o acesso à alimentação. Nesse enunciado, o leitor não somente é interpelado a tomar uma atitude, mas também a aceitar como pertinente a situação apresentada. Sustentado em “princípios morais ou legais” (LYONS, 1977, p. 824), os produtores organizam o contexto enunciativo num esforço para convencer

o interlocutor da problemática apresentada no texto, situação em que a modalização deôntica aparece como uma forma de regular a interação, pontuada nos conhecimentos técnicos (semióticos) que a ONG tem, por um lado, e, por outro, na autoridade que representa ter perante o assunto tratado e mesmo perante o interlocutor. No caso acima, é possível inferir que tal autoridade advém da condição de uma organização católica internacional<sup>10</sup>, condição essa que valida a asserção de dever posta no texto.

No que tange à disposição das imagens nas cenas, as escolhas realizadas pelos produtores estão relacionadas à posição dos elementos presentes nas cenas: personagens, objetos, cenários), a saliência (destaque e acentuações relacionados às cores, aos contrastes, aos sons, aos movimentos) e ao enquadramento (elementos que provocam uma atenção mais efetiva por parte do sujeito-espectador).

Observa-se na videoanimação uma tendência para a inserção dos personagens em destaque (alimento, pessoas, inscrição verbal etc) na posição central da imagem (fig. 6)

**Figura 6** - Valor da informação



**Fonte:** Videoanimação Alegoria das longas colheres.

<sup>10</sup> Caritas Internationalis é uma confederação de mais de 160 membros que trabalham nas bases em quase todos os países do mundo, tem sua sede em Roma - coordenando operações de emergência, formulando políticas de desenvolvimento e defendendo um mundo melhor para todos. Desde a fundação da primeira Caritas na Alemanha em 1897, até a criação da Caritas Internationalis em 1951, até hoje, a Caritas tem uma rica história de escuta respeitosa do sofrimento dos pobres e de lhes dar as ferramentas para transformar suas próprias vidas. Fonte: <https://www.caritas.org/who-we-are>. Acesso: 24 de jun. 2020.

Outro recurso que também é sinalizado na videoanimação em pauta é a saliência, que pode ser observada por meio do contraste do uso das cores vibrantes e tamanho dos elementos, como disposto também na figura 6. O alimento é retratado durante toda a videoanimação com cores vibrantes que contrastam com o cinza, o preto e o branco dos demais elementos que compõem as cenas.

Em se tratando de um texto multissemiótico em movimento, também pode-se observar o recurso da saliência presente por meio dos sons apresentados durante a videoanimação. No início da videoanimação, o tom da música está em conformidade com a leitura que se pode fazer do semblante dos personagens, marcados por uma demonstração de tristeza e melancolia, resultantes da fome que os aterrorizam. A cadência da percussão se apresenta forte, sugerindo uma luta entre o sentido de não haver harmonia entre os personagens, sinalizando, assim, um contraste entre o andamento da música incidental e a cadência rítmica.

O som dos tambores vai se destacando no desenvolvimento da narrativa sinalizando a interação dos personagens, ressaltando que há momentos em os instrumentos soam juntos, harmonicamente, e em outros, os produtores destacam apenas um, visando talvez retratar a própria ação dos personagens, que ora agem individualmente ora realizam uma ação coletiva.

Convém destacar ainda que a cadência musical se torna ainda mais viva a partir do sorriso do personagem ao receber o alimento, enfatizando ali uma mudança de atitude que passa do individualismo para o coletivismo. Dessa maneira, os produtores utilizam a harmonia dos sons para sinalizar que se todos os seres humanos agirem no mesmo compasso, colaborando uns com os outros, a fome mundial poderá ser combatida. Essa articulação de semioses contribui para a construção

do projeto de dizer e fornecem pistas para o percurso de interpretação.

Já em relação ao enquadramento, Gualberto (2016) aponta que esse recurso é de suma importância para a composição dos textos imagéticos, pois a aproximação/distanciamento de imagens/cenas pode indiciar uma determinada ênfase, seleção ou exclusão, que contribuem para a construção do projeto de dizer pretendido pelos produtores. Corroborando esse pressuposto, Aumont (2012) sinaliza que a função do enquadramento seria direcionar ou propor caminhos interpretativos, ou seja, o tratamento que é dado a uma situação, corresponde “a tudo o que faz com que um enquadramento traduza um julgamento sobre o que é representado, ao valorizá-lo, ao desvalorizá-lo, ao atrair a atenção para um detalhe no primeiro plano etc.” (p. 160).

Nesse viés, pode-se observar na videoanimação em pauta que os produtores fazem opção ora por apresentar os personagens juntos em uma única cena, ora por apresentá-los enquanto individualmente ou em dupla. Em suma, nessa videoanimação, o enquadramento conecta e desconecta os elementos da composição visual por meio de dispositivos, criando significados coesivos, enfatizando, assim, a importância desse recurso ao revelar mais diretamente as escolhas do produtor em relação ao que será mostrado e como será mostrado, como pontuam Villarta-Neder e Ferreira (2019). Assim, o enquadramento se presta a uma modalização apreciativa, em que há uma manifestação do posicionamento dos enunciadores.

No texto em movimento, há um redimensionamento dos modos de organização dos textos imagéticos, o que evidencia diferenças no processo de composição de imagens estáticas. No entanto, na videoanimação analisada, observa-se uma opção pela presença da figura feminina à direita da cena, na condição de provedora do alimento,

sinaliza para a importância do personagem para a construção do projeto de dizer (Figura 7).

**Figura 7-** Solidariedade



**Fonte:** Videoanimação Alegoria das longas colheres.

Essa opção coaduna com o posicionamento de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), que consideram que as informações possuem maior relevância em relação aos demais elementos da imagem estão posicionadas à direita. Nessa direção, essa escolha autoral pode representar uma modalização lógica, uma vez que a construção semiótica está apoiada em conhecimentos construídos e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, ou seja, a mulher, na sociedade, é uma figura que, recorrentemente, é a responsável pelo provimento da alimentação, seja pela amamentação, seja pela tradição de ocupação com as atividades domésticas.

Além disso, os produtores também colocam em destaque o alimento - no centro da cena e em cor amarela - que constitui a questão basilar que norteia a narrativa. Essa ênfase pode constituir um exemplo de modalização apreciativa, pois é apresentado um posicionamento por parte dos produtores acerca de um aspecto do conteúdo

temático (combate à fome), que apresentam um julgamento sobre a importância da solidariedade para a redução da fome no mundo. Desse modo, a escolha por destacar o alimento representa uma avaliação acerca do objeto do discurso abordado.

Na figura 7, pode-se considerar que há a presença de uma avaliação apoiada em conhecimentos pautados no mundo objetivo, com elementos do conteúdo apresentados como uma questão comprovada. Seja no âmbito das ciências sociológicas, seja no âmbito do senso comum, o trabalho colaborativo é considerado como uma estratégia para a produção de melhores resultados. Nesse contexto, é possível considerar que a escolha por representar esse esforço coletivo por meio do uso de colheres se constitui como uma ocorrência de modalização lógica, que se funda na assertiva de que “a união faz a força”. Para além da modalização lógica, a figura 7 também suscita um apelo para ações de solidariedade, o que pode contemplar uma ocorrência de modalização deontica.

Diante do exposto, a partir da análise realizada, observa-se que fenômenos multissemióticos não verbais podem atuar como modalizadores em textos dinâmicos, cooperando para a construção do projeto de dizer pretendido por seus produtores, evidenciando, assim, posicionamentos, intenções, sentimentos e atitudes. A análise em questão aponta para a complexidade dos textos multissemióticos, que demandam uma formação que contemple os diferentes usos dos recursos semióticos. Assim, articular tais recursos ao fenômeno da modalização permite uma sinalização de que as escolhas feitas pelos produtores de um texto não são neutras.

## Considerações Finais

O presente artigo teve por objetivo analisar como o fenômeno da modalização se configura nos textos multissemióticos em movimento, de modo restrito, em uma videoanimação. A partir

da análise desse fenômeno, buscou-se demonstrar que pesquisas acerca de determinados mecanismos linguísticos podem fundamentar o estudo dos modos de organização e de funcionamento de textos multissemióticos, contribuindo, assim, para uma reflexão acerca das práticas de leitura, dos processos de produção de sentidos e das relações entre interlocutores (enunciadores e leitores). Essa reflexão poderá contribuir para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos, seja para constituir uma base teórica/epistemológica necessária à formação de professores, seja para viabilizar o encaminhamento de práticas educativas que contemplem os contextos de produção dos textos/discursos.

Convém ressaltar que os elementos modalizadores são de extrema importância para a produção dos sentidos no texto, pois se configuram como mecanismos enunciativos responsáveis pela coerência interativa dos textos e por demarcarem, de certa forma, o posicionamento enunciativo de seus produtores. Analisar esses mecanismos permite demonstrar, assim como demonstrado no presente artigo, que as práticas de leitura, assentadas em uma perspectiva discursiva, demandam não somente a análise dos recursos linguísticos e semióticos, mas também os efeitos de sentido suscitados por eles, as marcas enunciativas e as sinalizações presentes nos textos para a orientação do percurso interpretativo.

Nessa direção, a análise aqui apresentada indicia que as escolhas dos recursos semióticos que compõem a videoanimação selecionada não são neutras e podem ser consideradas como mobilizadoras de um diálogo com os leitores, a partir dos modos de representação apresentados. Desse modo, as cores, a iluminação, as imagens dos participantes representados (pessoas, cenários, objetos), as expressões faciais, enquadramentos, ângulos, sons etc. são indiciadores de sentidos e contribuem para a construção do projeto de dizer dos enunciadores. Assim, uma pedagogia da leitura,

que contempla as dimensões textuais sob uma perspectiva da multimodalidade, pode possibilitar um tratamento ético das informações dos textos que circulam em contextos digitais, bem como propiciar uma atuação responsiva ativa por parte dos leitores, além de permitir um enfrentamento da complexidade da ação leitora.

Nesse viés, a análise das modalizações na videoanimação “Alegoria das longas colheres” sinaliza para as possibilidades de utilização de pressupostos teóricos relacionados à dimensão verbal da linguagem em textos constituídos pela diversidade semiótica. Assim, foi possível compreender que o recurso da modalização pode ser utilizado para pontuar modalizadores lógicos, deônticos, apreciativos e pragmáticos, demarcando o posicionamento enunciativo de seus produtores.

Nessa perspectiva, espera-se que este artigo possa contribuir de maneira significativa para a ampliação do arcabouço teórico sobre modalizações e que, dessa forma, possa contribuir para a ciência linguística trazendo novas reflexões que instiguem outras possibilidades de análise sobre gênero videoanimação, tão presente no cotidiano digital, assim como demais gêneros discursivos em movimento que emergem na contemporaneidade. Além disso, espera-se, ainda, contribuir para a profissionalidade docente, seja a partir da reflexão acerca da complexidade constitutiva dos textos multissemióticos, que demandam novas habilidades leitoras, seja a partir dos marcadores enunciativos, que apontam para a interação entre produtores e leitores, viabilizando ações leitoras efetivamente dialógicas e responsivas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Maneiras de compreender linguística aplicada. *Letras*, n. 2, p. 4-10, 1991. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11407>> Acesso em:

15 de fev. de 2021.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. 16 ed. Campinas: Papirus, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética de criação verbal*. 4. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: M. Fontes, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2012.

CABRAL, A. L. T. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 241-259, 2013. Disponível em:< <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64266>>. Acesso em 20 de ago. 2020.

CASTILHO, Ataliba; CASTILHO, Célia. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. (org.) *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. Unicamp/Fapesp, 2002.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*, v. 3, p. 137-152, 2005.

FERREIRA, Helena; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos; DIAS, Jaciluz. Mecanismos enunciativos constitutivos da tessitura de textos multissemióticos: uma proposta de análise. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, n. Especial, 2017.

FIORIN, José Luiz. Modalização: da língua ao discurso. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 44, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4204/3799>>. Acesso em

10 de ago. de 2020.

GUALBERTO, Clarice Lage. *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual*, 2016. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2016.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v.9, p. 2, p. 72–91, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986>>. Acesso em 2 ago. 2020.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 13. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, Gunther. VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge, [1996] 2006.

LEAL, A, PINTO, R. A modalização nos gêneros textuais icônico-verbais. *Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 319-332. Disponível em: [http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3\\_fulltexts/3s%20audria%20leal%20et%20al.pdf](http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3s%20audria%20leal%20et%20al.pdf). Acesso em: 11 dez. 2016.

LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MACHADO, Ida Lucia. Breves considerações sobre índices de modalização e práticas de leitura. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, v. 6, p. 63-77, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/343/292> Acesso em 08 de agosto de 2020.

NASCIMENTO, Erivaldo P. do. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. In: *Revista Fórum Linguístico*. Florianópolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. Texto e gramática. Contexto, 2006.

PIETROFORTE, A. V. Análise do texto visual: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A profissão docente representada por estagiários do curso de Letras. Entrepalavras. Fortaleza, v. 8, n. 3, out-dez. 2018. p. 40-62 Disponível em: <[http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39852/1/2018\\_art\\_pbribeirolgousada.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39852/1/2018_art_pbribeirolgousada.pdf)> Acesso em: 2 ago. 2020.

SANTOS, Záira Bomfante. A representação e a interação verbal e visual: uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática do

Design Visual. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras,

2013. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9KPMSW/1/25\\_mar\\_versao\\_final\\_tese\\_zaira\\_bomfante\\_dos\\_santos.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9KPMSW/1/25_mar_versao_final_tese_zaira_bomfante_dos_santos.pdf)>. Acesso: 09 de ago. de 2020.

VILLARTA-NEDER, Marco A.; FERREIRA, Helena Maria. Processos de textualização em textos não verbais: formando professores na perspectiva dos multiletramentos. Calidoscópico, v. 17, n. 3, 2019. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.10/60747404>>. Acesso: 2 de jul. 2020.

VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

XAVIER, Joelma Rezende. O Interacionismo Sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de Vestibular. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. Bakhtiniana. São Paulo, p. 253-269, 2012.

**Submissão: fevereiro de 2022.**

**Aceite: maio de 2022.**