

## Descrever e interpretar visões do mundo: Consciência crítica da linguagem e literacia cultural em contexto de ensino do Português como Língua Estrangeira

### Describing and interpreting worldviews: Critical language awareness and cultural literacy in the context of teaching Portuguese as a foreign language

*Inês Conde<sup>1</sup>, Marta F. Alexandre<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> ESECS-Politécnico de Leiria, CELGA-ILTEC/UC

<sup>2</sup> ESECS-Politécnico de Leiria, CELGA-ILTEC/UC

#### *Abstract*

Learning a foreign language involves more than merely developing skills related to the knowledge and use of grammatical structures for specific communicative purposes. It is a process that also integrates the recognition of discursive configurations, often ideological, that may be revealed in texts, particularly in specific cultural and social contexts of production and dissemination. Within a globalised world and in various communication contexts, often with an intercultural dimension, hegemonic discourses are produced and disseminated around beliefs, identities, events and geographies, which in some way sustain and naturalise unequal power relations and areas of tension and conflict. This work aligns with theoretical perspectives that recognise the importance of discursive and critical shifts in language teaching and intercultural communication, as well as with approaches that understand language as a social practice, namely Critical Multimodal Discourse Analysis. It is argued that teaching and learning contexts for Portuguese as a Foreign Language (PLE) benefit from training critical awareness of language through its different modes of realisation, and from teaching cultural literacy. In particular when framed by these approaches and equipped with strategies that facilitate the acquisition and application of socially committed textual analysis tools, PLE teaching methodologies enable students to question and evaluate texts in Portuguese in relation to their everyday and professional practices. They also facilitate the mastery of different modes of meaning and an understanding of how they work, making this explicit. To begin with, this article describes and explains a learning sequence for critical discourse analysis of authentic multimodal texts in Portuguese, involving classroom tasks and independent work. The sequence was implemented in the context of the Discourse and Multimodality course unit, part of the Applied Portuguese Language course taught at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria to Chinese students in the 2023/2024 academic year. In this context, the portfolio resource is highlighted as an element of individual application and assessment of knowledge, and the results of the application of the proposals are discussed, with reference to works describing and interpreting elements of connotation and interdiscursive configurations in texts selected by the students and included in their portfolios. As a result, the textual analysis work carried out by the students reveals that exposure to authentic texts, which allows them to describe and interpret verbal and visual choices, and the types of relationships that different modes establish between themselves, enables them to develop a critical and socially committed cultural awareness. There was evidence of students identifying and questioning the interrelationship between language, culture, economics, ideology and power, as well as the materiality of representation, both verbal and visual, and, very importantly, the social and communicative specificities of the texts.

**Keywords:** Critical discourse analysis, multimodality, representation, elements of connotation, interdiscourse.

## Resumo

A aprendizagem de uma língua estrangeira não envolve apenas o desenvolvimento de competências relacionadas com o conhecimento e uso de estruturas gramaticais da língua com objetivos comunicativos determinados. Trata-se de um processo que integra também o reconhecimento das configurações discursivas, muitas vezes ideológicas, que eventualmente se revelam nos textos, em contextos culturais e sociais de produção e disseminação particulares. No mundo globalizado e em variados contextos de comunicação, frequentemente com uma vertente intercultural, são produzidos e disseminados discursos hegemónicos em torno de crenças, identidades, eventos e geografias, que de algum modo sustentam e naturalizam relações desiguais de poder e domínios de tensão e conflito. Este trabalho alinha-se com perspetivas teóricas que reconhecem a importância da viragem discursiva e crítica no seio do ensino de línguas e da comunicação intercultural, bem como com abordagens que entendem a linguagem como prática social, designadamente a Análise Crítica do Discurso Multimodal. Defende-se os contextos de ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) beneficiam com o treino da consciência crítica da linguagem nos seus diferentes modos de realização e com o ensino da literacia cultural. Mais concretamente, quando enquadradas por estas abordagens e munidas de estratégias que facilitem a aquisição e aplicação de ferramentas de análise textual socialmente comprometida, as metodologias de ensino do PLE permitem aos alunos questionar e avaliar textos em português, na sua relação com as práticas quotidianas e profissionais. Possibilitam, além disso, o domínio de diferentes modos de significação e o entendimento do seu funcionamento, tornado explícito. Começa-se, assim, por descrever e explicitar uma sequência de aprendizagem de análise crítica do discurso de textos multimodais autênticos em português, envolvendo tarefas em sala de aula e em trabalho autónomo. A sequência foi implementada no contexto da unidade curricular Discurso e Multimodalidade, do curso de Língua Portuguesa Aplicada, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria a estudantes chineses, no ano letivo 2023/2024. Nesse contexto, particulariza-se o recurso portefólio como elemento de aplicação e avaliação individual de conhecimentos e, ainda, discutem-se resultados da aplicação das propostas, tendo como referência trabalhos de descrição e interpretação de elementos de conotação e de configurações interdiscursivas em textos selecionados pelos estudantes e incluídos nos seus portefólios. Como resultado, os trabalhos de análise textual elaborados pelos estudantes revelam que uma aproximação a textos autênticos, que lhes permita descrever e interpretar escolhas verbais e visuais, e aos tipos de relações que os diferentes modos estabelecem entre si, permite desenvolver uma consciência cultural crítica e socialmente comprometida. Em concreto, encontram-se evidências de identificação e questionamento da inter-relação entre os domínios da língua, cultura, economia, ideologia e poder, bem como da materialidade da representação, tanto na componente verbal como visual, e, muito importante, das especificidades sociais e comunicativas dos textos.

**Palavras-chave:** Análise crítica do discurso, multimodalidade, representação, elementos de conotação, interdiscurso.

## 1. Introdução

A abordagem discursiva crítica constitui uma estratégia com especial relevância nas aulas de PLE, tendo em conta que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve, inevitavelmente, um processo dinâmico de exposição, apropriação e reprodução de práticas culturais diversas e dependentes de variáveis contextuais. Em trabalho anterior, houve oportunidade para refletir sobre métodos e recursos por meio dos quais se têm vindo a desenvolver práticas de análise crítica do discurso no âmbito do ensino de PLE (cf. Alexandre & Conde, 2023).

No presente, descreve-se uma sequência de aprendizagem implementada em sala de aula e considera-se, em pormenor, um dos recursos nela utilizados: o portefólio. Contemplando todo o processo da sua elaboração,

desde as instruções iniciais, momentos de comentário e esclarecimento de dúvidas, até ao produto final submetido pelos estudantes, procura-se identificar, na produção dos aprendentes, evidências de descrição completa e de interpretação situada de textos, que consubstanciem competências de consciência crítica e literacia cultural. Pretende-se, assim, concretizar os seguintes objetivos: (1) destacar as potencialidades de se construir um percurso orientado para a descrição e interpretação de textos autênticos e de recorrer ao portefólio como forma de monitorizar o processo de aprendizagem de língua estrangeira, tanto do ponto de vista do docente como do estudante, e (2) tornar mais visível a diversidade e riqueza das competências discursivas envolvidas nesse mesmo processo.

Este texto organiza-se em sete partes. Esta primeira, uma introdução geral ao trabalho desenvolvido, é seguida pela explanação dos conceitos-chave que o enquadram e das ferramentas analíticas envolvidas, na segunda parte. A terceira parte serve de contextualização, apresentando-se o contexto da atividade docente em foco e a linha de pesquisa em curso. Na quarta parte, descreve-se a sequência de aprendizagem e, na quinta, foca-se o portefólio. A análise da produção dos aprendentes é desenvolvida na sexta parte e, finalmente, tecem-se considerações finais sobre os resultados obtidos, na sétima parte.

## 2. Enquadramento teórico e metodológico

A viragem crítica nos estudos académicos nos anos 80 e 90, que abrangeu também os domínios da educação e da linguística, motivou o desenvolvimento de um corpo de trabalhos em torno das dimensões sociais e políticas das práticas educativas, trazendo à discussão temas como o questionamento de esferas de poder e opressão nos currículos. Sublinhou ainda a necessidade de práticas reflexivas e autoreflexivas que pudessem desafiar fronteiras entre disciplinas e, assim, desconstruir o entendimento de ideologias dominantes em torno do conhecimento. Deu-se, aliás, mais visibilidade a problemáticas sociais, a fim de construir caminhos possíveis de emancipação social, política e económica de pessoas e/ou grupos em situações de opressão, nas suas diversas formas (Shapiro, 2022).

Na esfera educativa, a viragem crítica traduziu-se num crescente interesse no trabalho de Freire (1985) sobre pedagogia crítica e na importância de os currículos fomentarem uma consciência social. O termo literacia crítica passou a ser usado para designar, por exemplo, aspetos imprescindíveis do ensino-aprendizagem (de línguas): abordagem de temas sociais, como a opressão e a desigualdade; mobilização do conhecimento prévio dos aprendentes sobre linguagem; trabalho sobre ampla variedade de géneros textuais; foco em competências de comunicação em vários modos; avaliação do uso que os aprendentes fazem da língua em contexto, como elemento que se sobrepõe à medição do seu uso correto ou incorreto (Shapiro, 2022).

Já na área da linguística, a viragem sobre a compreensão da linguagem redirecionou a atenção para a relação dialética que esta estabelece com a realidade social. O foco no discurso, isto é, no estudo da linguagem como prática social, permitiu o questionamento de dinâmicas de poder envolvidas nos textos e nas interações, por um lado, no sentido da sua identificação e explicitação, e a possibilidade de se desencadearem processos de transformação social, por outro. Parte-se, assim, do pressuposto de que os textos não só podem ser transformados pelas práticas, mas também operam modificações no mundo, nas crenças, nas atitudes, nos modos de ser e de agir (Fairclough & Wodak, 1997; Fairclough, 2003).

Neste contexto, a exploração do conceito de consciência crítica da linguagem, do inglês *Critical Language Awareness* (doravante CLA), veio realçar a relevância de uma consciência crítica em torno da linguagem, especialmente no contexto educativo (Fairclough, 2014a). Em Fairclough (2014a, 2014b) reflete-se sobre o uso da língua e os seus efeitos concretos nas práticas sociais e nas relações de poder através de formas de representar, interagir e construir identidades. Assume-se que as mudanças sociais são, em parte, o resultado de mudanças no uso da linguagem e, ainda, desempenham um papel na forma como os textos se vão constituindo a partir da negociação de transformações sociais em curso. Muitos dos dilemas envolvidos em contextos de representação e interação social resultam, contudo, não apenas do desconhecimento de estratégias de adequação discursiva, mas também da falta de consciência crítica sobre o papel da linguagem na naturalização de domínios de

assimetria e desigualdade. E estes domínios carecem de explicitação, que pode ser feita em contextos educativos por meio da mobilização de recursos de análise crítica do discurso (Fairclough, 2014b).

Como reforça Fairclough, a promoção da cidadania numa sociedade democrática passa pela inclusão de programas e estratégias de ensino-aprendizagem que problematizem a forma como a linguagem pode ser usada. Esta serve para comunicar em sentido lato, e também para controlar, mais ou menos implicitamente, pessoas ou grupos, constituindo e mantendo relações assimétricas de poder. Pode, ainda, ser mobilizada para resistir a esferas de dominação (Fairclough, 2014b). Shapiro (2022), a respeito do ensino da escrita, define a pedagogia baseada na consciência crítica da linguagem (CLA) nos seguintes termos:

CLA Pedagogy is an approach to language and literacy education that focuses on the intersection of language, identity, power, and privilege, with the goal of promoting self-reflection, social justice, and rhetorical agency. A CLA approach to writing instruction aims to promote a more just future, while also prepare students for the (often unjust) present. CLA pedagogy does not ignore the power of academic norms and other linguistic standards (i.e. the status quo), but aims to demystify, critique and – at times – resist those norms and standards. (Shapiro, 2022, pp. 13-14)

Esta definição destaca o potencial transformador da educação, na medida em que propicia um contexto para os aprendentes adquirirem e treinarem ferramentas linguísticas, a par de outros modos de comunicação, para compreender como a linguagem os forma e/ou condiciona em situações particulares e de formas particulares. Consequentemente, poderão ficar aptos a mobilizar estratégias que desafiem e/ou transformem discursos normativos que, porventura, mantenham e disseminem assimetrias.

O ensino-aprendizagem pode ainda ser concebido como um programa de literacia cultural. Este termo, explorado por Hirsch (1989, como citado em Ochoa & McDonald, 2020), começou por remeter, no contexto norte-americano dos anos 80, para a relação entre taxas de insucesso escolar e os conteúdos lecionados nas escolas, quando se argumentava que as medidas de melhoria deveriam passar pela introdução, nos currículos, de aspetos culturais, clássicos e contemporâneos, e de interesse nacional, nas áreas do desporto, ciências, artes, literatura, cinema, televisão, entre outras. Estas medidas visariam garantir a construção interdisciplinar de uma linguagem comum, acessível a estudantes de diferentes contextos socioculturais (1989, como citado em Ochoa & McDonald, 2020). Apesar do reconhecido mérito de se trazer à discussão pública a importância de a escolarização fomentar o conhecimento da cultura dominante, tornando-a acessível em termos de entendimento e participação, a mesma proposta recebeu críticas. Entre outras questões, não problematiza a forma como domínios culturais das classes dominantes se tornaram inacessíveis a grupos específicos e, além disso, assume que as escolas deveriam seguir uma abordagem estandardizada da cultura, baseada em valores e ideais hegemónicas da classe média-alta branca. Esta aproximação desconsidera as complexidades e assimetrias de poder que a diversidade cultural, evidente também em contexto escolar, encerra (Ochoa & McDonald, 2020, pp. 4-7).

A forma como conceito é explorado neste trabalho aproxima-se da definição avançada por Ochoa e McDonald (2020). Considera-se que os aprendentes deverão ser orientados para um “entendimento das diferenças culturais a partir das quais possam retirar sentidos” (p. 8), com vista ao desenvolvimento de competências que lhes permitam negociar significados sobre domínios culturais pouco familiares ou totalmente desconhecidos. Esta conceptualização da literacia cultural, situada na exploração de recursos literários e enquadrada pelos estudos culturais, remete para uma ideia transversal ao ensino de outras disciplinas, vertida na importância de encontrar caminhos de análise e interpretação do mundo que desafiem as fronteiras das nossas próprias culturas e identidades, ou seja, de ensinar a “ler o mundo em que vivemos e fazer sentido do que não sabemos” (p. 10).

Colocada nestes termos, a literacia cultural inclui necessariamente a aquisição e problematização de conhecimentos no domínio da comunicação intercultural. A comunicação intercultural, por sua vez, tem sido abordada a partir de perspetivas diversas (ver, a este respeito, Dasli & Díaz, 2017; Croucher, 2017; Lawless & Chen, 2021). No presente trabalho, esta expressão serve para clarificar a forma como, no contexto do ensino do

português como língua estrangeira, o processo de ensino-aprendizagem envolve “o estudo da comunicação e de representações de/com/sobre grupos e identificações culturais” (Lawless & Chen, 2021, p. 5). Esse posicionamento, sinalizador da importância de se incluírem, e ouvirem, em contexto de sala de aula, diferentes vozes, experiências e perspectivas, aponta caminhos pedagógicos para discussões sobre que motivem os aprendentes e docentes “a tornam-se curiosos e conscientes sobre a diferença e como esta afeta a comunicação quotidiana” (Lawless & Chen, 2021, p. 6). Percepções da diferença, em contextos cada vez mais interculturais, têm sido catalizadoras de tensões e conflitos internacionais, do aumento de discursos xenofóbicos e de domínios de desigualdade (Lawless & Chen, 2021; Neuliep, 2018), num tempo em que os avanços tecnológicos permitem a descentralização da informação e a disseminação global de discursos e visões de mundo (Neuliep, 2018). Aproximações críticas à comunicação intercultural, em contexto educativo, poderão alimentar discussões profícuas que promovam a justiça social a partir do tratamento do tema da diversidade e dos seus contextos (Lawless & Chen, 2021).

Pela forma como reconhece a relação dialética que o nível discursivo estabelece com o contexto social, o enquadramento teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso Multimodal (ACDM) (Ledin & Machin, 2018; Ledin & Machin, 2020; Machin & Mayr, 2023) poderá dar resposta à necessidade de os contextos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira perspectivarem a consciência crítica do funcionamento da linguagem em uso (Crozet, 2017). Esta abordagem considera as múltiplas realizações modais dos discursos, as relações de poder negociadas nos discursos imagéticos, na interação com outros modos e suas configurações ideológicas.

Enquadrando-se na ACDM, o ensino de PLE poderá incluir a análise iconográfica de imagens, isto é, a identificação, descrição e interpretação dos significados produzidos pela articulação de portadores de significados conotativos (como objetos, cenários, atores sociais ou poses) e a forma como podem veicular ideias de maior ou menos abstração (Barthes, 1977, como citado em Ledin & Machin, 2020, e Machin & Mayr, 2023). Estes podem ser considerados numa análise feita a partir das associações culturais das representações. A forma como os significados conotativos são interpretados positiva ou negativamente dependerá dos contextos de ocorrência e da eventual familiaridade dos públicos com os elementos conotadores e o seu historial de uso (Ledin & Machin, 2020; Machin & Mayr, 2023).

Outro olhar sobre formas de representação da realidade útil a abordagens críticas em ensino-aprendizagem em PLE é a análise lexical (ver Alexandre & Conde, 2023). Analisar as escolhas vocabulares permitirá identificar os discursos que, num dado texto, têm maior ou menor saliência, isto é, os aspetos do mundo que são destacados e/ou omitidos (Fairclough, 2003; Machin & Mayr, 2023). Adicionalmente, a partir a identificação das temáticas com mais visibilidade, será possível perceber as perspectivas segundo as quais os discursos são contextualizados e recontextualizados e, assim, mapear os seus modos de funcionamento nas práticas sociais (Fairclough, 2003).

### 3. Contextualização

O contexto de ensino-aprendizagem de PLE favorece, de uma forma geral, inúmeras oportunidades para o desenvolvimento de literacia crítica. O presente trabalho enquadra-se na experiência de lecionação conjunta da unidade curricular Discurso e Multimodalidade da licenciatura em Língua Portuguesa Aplicada, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Esta disciplina integra o plano curricular do terceiro ano e destina-se a estudantes internacionais com um nível de proficiência requerido de B1, sendo orientada para a aquisição e consolidação de nível B2 (Conselho da Europa, 2001). No ano letivo em apreço, a turma era constituída por 12 estudantes, todos eles originários da China Continental.

O trabalho contemplado para a unidade curricular em questão, equivalente a 4 ECTS, desenrola-se ao longo de 15 semanas letivas e soma um total de 108 horas que inclui 45 horas teórico-práticas, quatro horas de orientação tutorial e 59 horas de trabalho autónomo.

A lista dos objetivos de aprendizagem, na Tabela 1, adiante, revela que esta unidade curricular envolve um trabalho ambicioso.

Tabela 1. Objetivos de aprendizagem da UC

<b>Objetivos de aprendizagem</b>
→ Perceber o discurso multimodal na sua complexidade, compreendendo que:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Constitui semiose, i.e., recurso para construção de significados</li><li>• Resulta da combinação de dois ou mais modos semióticos</li><li>• Está contextualmente situado</li><li>• Detém uma dimensão ideológica</li></ul>
→ Apropriar-se do estudo e análise do discurso multimodal:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecendo a sua pertinência para diferentes contextos de atuação profissional</li><li>• Aplicando ferramentas de análise a diferentes textos</li><li>• Desenvolvendo competências linguísticas</li></ul>

Fonte: autoria própria.

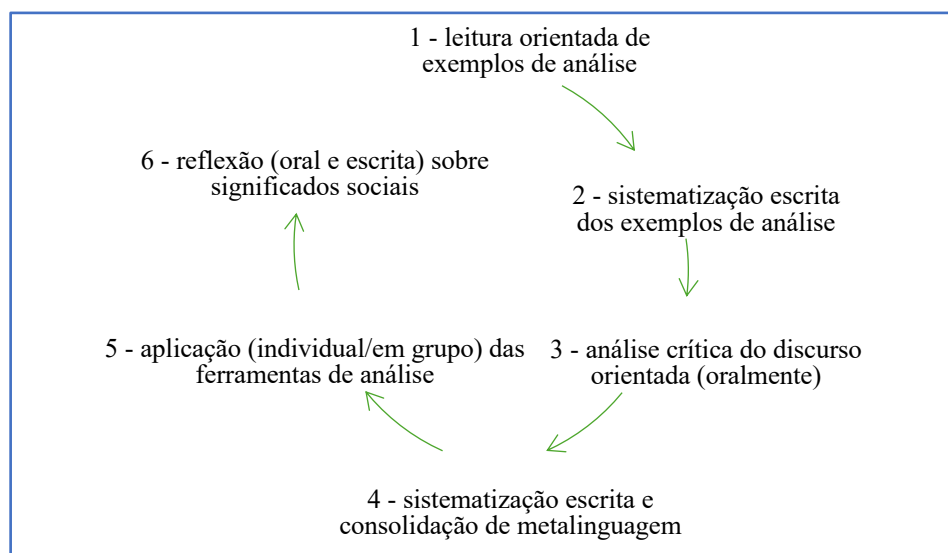
Conforme se vê, a concretização dos objetivos implica aceder a um conjunto de conceitos particularmente complexos como ‘semiose’, ‘modos semióticos’, ‘discurso multimodal’ e ‘dimensão ideológica’. Face à especificidade dos conhecimentos em foco, o trabalho enquadra-se em teorias da linguagem para a pedagogia e literacia críticas, como a ACDM, de acordo com as premissas enunciadas na secção anterior. Ainda em consonância com os objetivos acima enunciados e enquadrando-se nas teorias mencionadas, os conteúdos programáticos compreendem o recurso a ferramentas analíticas como ‘interdiscurso’, ‘elementos de conotação’ e ‘gramática do design visual’.

Em paralelo com a atividade de lecionação, ambas as docentes têm vindo a desenvolver investigação que decorre da sua respetiva formação inicial e se situa numa área científica comum: a Análise Crítica do Discurso. O presente trabalho congrega entendimentos e interesses complementares, situados na Linguística Aplicada e nas Ciências da Comunicação, que motivam o uso de um mesmo conjunto de ferramentas de análise discursiva e uma semelhante prática pedagógica. Trata-se, enfim, de uma experiência de docência e de investigação conjuntas sobre os desafios e as potencialidades de abordar a literacia crítica, a consciência crítica da linguagem, a literacia cultural e a comunicação intercultural no ensino de PLE.

#### 4. A sequência de aprendizagem

A sequência de aprendizagem implementada combina diferentes atividades agrupadas em seis momentos. Na Figura 1, adiante, visualiza-se o panorama geral da sequência, tal como se desenvolve ao longo do semestre letivo, sendo cada momento descrito de seguida.

Figura 1. Visão geral da sequência de aprendizagem (Fonte: autoria própria)



O início da sequência, que corresponde ao início das aulas, dá-se por meio do contato com exemplos de análise. Num primeiro momento, realiza-se uma leitura orientada com toda a turma de quatro artigos, conforme listados adiante na Tabela 2, três publicados em português e um em inglês, que incidem sobre objetos discursivos distintos, aplicando ferramentas e conceitos teóricos particulares e visando objetivos de investigação igualmente diferentes.

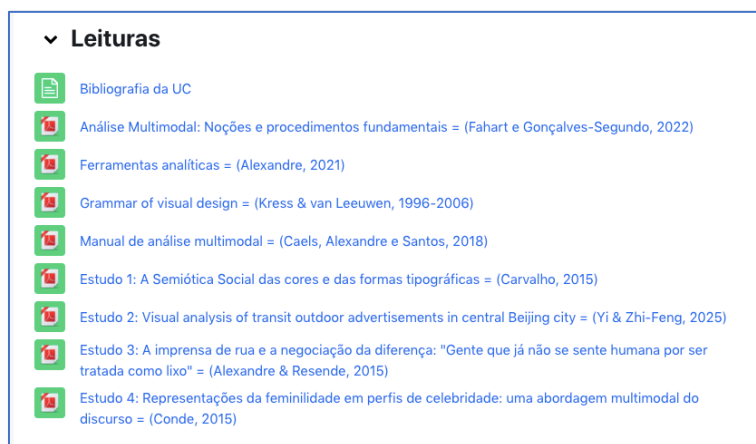
Tabela 2. Estudos que são objeto de leitura conjunta em aula (Fonte: autoria própria)

	<b>Títulos e autores</b>	<b>Objetivos de investigação</b>	<b>Objeto de análise</b>
Estudo 1	A Semiótica Social das cores e das formas tipográficas – Flaviane Faria Carvalho	- Contribuir para as pesquisas sobre cores e tipografia	Capa de três jornais diários portugueses de referência: <i>Correio da Manhã</i> , <i>Diário de Notícias</i> e <i>Público</i> da edição impressa de 23/2/2008
Estudo 2	Visual analysis of transit outdoor advertisements in central Beijing city – Peng Yi & Lian Zhi-Feng	- Descrever os anúncios publicitários de rua - Testemunhar que a Gramática do Design Visual pode ser aplicada em textos na China	20 anúncios publicitários de estações de metro de Pequim e paragens de autocarro do distrito de Haidan
Estudo 3	A imprensa de rua e a negociação da diferença – Marta F. Alexandre & Viviane Resende	- Descrever o modo como as pessoas que vivem em situação de pobreza representam as diferenças entre ‘pobres’ e ‘não-pobres’	Texto publicado na secção Editorial da edição 123 da Revista <i>Cais</i> (impressa)
Estudo 4	Representações da feminilidade em perfis de celebridade – Inês Conde	- Investigar como são construídos e representados os modelos femininos das revistas para adolescentes e que formas de ser e agir são expressas por estes modelos	Secção Perfil de celebridade de 12 números da Revista <i>Ragazza</i> (impressa)

Em termos práticos, esta leitura concretiza-se como um exercício introdutório à procura de ideias-chave para responder a duas perguntas: (1) Qual é o objeto do estudo? (2) Trata-se de um objeto multimodal? Justifica. Mobiliza-se a compreensão leitora e a interação oral. Depois, no segundo momento, realiza-se a sistematização escrita conjunta, diretamente decorrente da leitura e conversação precedentes e procurando acolher as sugestões de todos os estudantes. Complementarmente, providencia-se uma proposta de resolução escrita, previamente elaborada, em formato digital.

Com estes dois momentos introdutórios, que tipicamente se estendem entre duas e três horas de trabalho, pretende-se construir um percurso de aprendizagem apoiado. Na verdade, para a seleção prévia dos estudos, considera-se, por um lado, relevante contactar com trabalhos que envolvam diferentes contextos culturais, como a realidade portuguesa e a chinesa. Mas, porventura mais importante, nestes artigos faz-se uso de conceitos e ferramentas de análise contemplados no programa da UC, como é o caso dos vários tipos de significados ou da noção de representação de atores sociais e suas ações. Assim, começa-se por esta leitura superficial e um contacto breve com a metalinguagem e os conteúdos especializados por ela veiculados, para depois ser possível avançar, em momentos posteriores, para as outras leituras recomendadas, conforme listadas abaixo, na Figura 2.

Figura 2. Lista completa das leituras da sequência de aprendizagem



Fonte: Plataforma Moodle do IPLeiria.

Seguem-se quatro momentos de trabalho respeitantes à análise, dois dos quais realizados por toda a turma em conjunto com o docente e dois em pequenos grupos. Aqui, o trabalho incide sobre textos multimodais autênticos e diversos, incluindo, por exemplo, vídeos gravados por ativistas e partilhados em plataformas de redes sociais, anúncios publicitários que circulam na internet, notícias de jornais em linha ou livros ilustrados em suporte impresso. Os textos lidos e analisados em aula incidem ora sobre a língua-alvo da aprendizagem, o português, ora sobre outras línguas, como o inglês e o chinês, a língua materna dos aprendentes. A par da esperada diversidade semiótica, a diversidade linguística e a presença da língua materna em sala de aula justificam-se enquanto pretextos para desenvolver uma abordagem reflexiva à relevância do conhecimento sobre o contexto.

A análise propriamente dita concretiza-se nas atividades coletivas de leitura, considerando os vários modos de significação, e de descrição, por meio de interação oral entre a turma e o docente. Aí procura-se identificar os significados literais (ou denotativos) e os significados conotativos e ideológicos. Para melhor explicitar os diferentes significados envolvidos e para fornecer um modelo de estruturação linguística das ideias abordadas na descrição, o docente complementa a interação oral com registos escritos previamente elaborados. Como terá

ficado claro em pesquisa anterior, o desenvolvimento de competências de análise discursiva crítica em contexto de aprendizagem de PLE depende fortemente do trabalho com exemplos textuais (cf. Alexandre & Conde, 2023) e, portanto, para melhor aprender a descrever e analisar o discurso, é crucial a apropriação de recursos verbais tanto na sua dimensão oral como na escrita.

A sequência de atividades de leitura e descrição repete-se: a análise debruça-se sobre vários textos, havendo uma apropriação gradual de conceitos teóricos e ferramentas análise, num caminho de complexificação e de abstração ascendentes. Para o ilustrar, consideramos o trabalho sobre os conceitos de denotação e conotação e sua aplicação na análise multimodal de um texto publicitário. Esta sequência, aplicada numa aula de 2 horas e 30 minutos, desdobra-se em 11 passos, conforme se descreve e visualiza, adiante, com o suporte das Figuras 3-10.

Primeiramente introduz-se o processo de construção do significado, considerando o exemplo de uma capa de um jornal português (v. Figura 3). Depois, aborda-se a metalinguagem em contexto (v. Figura 4) e distingue-se entre descrição e interpretação (v. Figura 5).

Figura 3. Passo 1 da sequência de aprendizagem sobre conceitos de denotação e conotação

Primeiro sistema de significação:  
**O que vê?**

Segundo sistema de significação:  
**O que significa?**

Fonte: autoria própria.

Figura 4. Passo 2 da sequência de aprendizagem sobre conceitos de denotação e conotação

Primeiro sistema de significação:  
Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa, cumprimenta candidato vencedor, Luís Montenegro, das eleições legislativas 2024, Portugal.

Segundo sistema de significação:  
**?**

12.03.24

Fonte: autoria própria.

Figura 5. Passo 3 da sequência de aprendizagem sobre conceitos de denotação e conotação

**Primeiro sistema de significação:**  
Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa, cumprimenta candidato vencedor, Luís Montenegro, das eleições legislativas 2024, Portugal.

**Segundo sistema de significação:**  
Constroem-se sentidos que se prendem com ideias/ideologias, tais como: alinhamento de ideologias políticas, consenso político em torno dos resultados, acordo político, consentimento para governar, o futuro da governação, entre outros. Que sentidos o jornal pretende veicular com a escolha desta foto e dos discursos verbais que a acompanham?

12.03.24

Fonte: autoria própria.

Em seguida, lê-se uma definição especializada dos conceitos introduzidos (v. Figura 6). A metalinguagem é, então, explicitada (v. Figura 7), reforçando-se a compreensão dos conceitos.

Figura 6. Passo 4 da sequência de aprendizagem sobre conceitos de denotação e conotação

## Denotação e Conotação

**Denotação:** 1º nível de significação. "refere-se à significação óbvia, do senso comum, do signo" (Fiske, 2005, p. 118).

**Conotação:** 2º nível de significação. Resulta da interpretação de um dado objeto/entidade/ elemento (signo) a partir de emoções, sentimentos e valores culturais.

Fonte: autoria própria.

Figura 7. Passo 5 da sequência de aprendizagem sobre conceitos de denotação e conotação

«Perguntar o que uma imagem conota é perguntar: que ideias e valores são comunicados através da forma como a imagem é representada?»

(Trad. Machin, 2007, p. 25)

Fonte: autoria própria.

O passo seguinte, ou 6, consiste na explicitação de elementos conotadores, focando-se a pose, os cenários, os objetos, os atores sociais e as atividades. Transita-se, aí, para a aplicação individual e autónoma das

ferramentas de análise. Os estudantes são desafiados a descrever o texto, considerando, à vez, recursos visuais (passo 7) e verbais (passo 8). Depois, interpretam os significados conotativos dos elementos por si elencados (passos 9 e 10) e identificam a relação entre os diferentes modos de comunicação (passo 11). Para cada uma destas tarefas são dadas perguntas orientadoras, sobre as quais os estudantes refletem individualmente, discutem em grande grupo e registam as observações. O registo final fica depois disponível para consulta, podendo visualizar-se o registo dos passos 9, 10 e 11 nas Figuras 8-10, respetivamente.

Figura 8. Passo 9 da sequência de aprendizagem sobre conceitos de denotação e conotação



**Soluções de Poupança**  
**POUPAR NO BANCO CTT É UM BOM PONTO DE PARTIDA**  
 Parta já em vantagem.  
 Saiba mais

**Que significados têm os recursos visuais que identificou?**

- O participante masculino está vestido com t-shirt e camisa: é um homem de classe média, com algum poder aquisitivo. Significa que tem algum estatuto, uma vida estável (até consegue poupar), é confiante e sabe que tomou a melhor decisão. É um homem branco, ou seja, de algum modo há uma representação de poder associada à brancura e à masculinidade. Sugere-se, também, a ideia de que os homens percebem mais de finanças. Será esta ideia válida universalmente?
- O banco é representado visualmente de forma positiva. Não são representadas as possíveis consequências negativas. Podemos, então, colocar a questão: todas as pessoas conseguem poupar?

Fonte: autoria própria.

Figura 9. Passo 10 da sequência de aprendizagem sobre conceitos de denotação e conotação




**Soluções de Poupança**  
**POUPAR NO BANCO CTT É UM BOM PONTO DE PARTIDA**  
 Parta já em vantagem.  
 Saiba mais

**Que significados têm os recursos verbais que identificou?**

A componente verbal avalia o banco como "bom" e benéfico para as pessoas e para o seu futuro e a imagem comprova que as pessoas de facto ficam felizes e seguras quando se dirigem ao balcão. No texto verbal é que ficamos a saber qual foi o serviço adquirido, um produto financeiro de poupança, que é também classificado de algo vantajoso, que só trará benefícios para o futuro, como uma boa forma de começar a poupar e conseguir competir na sociedade. Também se assume que adquirir um serviço de poupança é algo que se espera das pessoas, um passo que devem tomar nas suas vidas. Claro que poupar é muito importante. O que podemos pensar é na forma como os bancos tendem a representar a poupança como algo sem riscos e acessível a toda a gente. Tem riscos e não é acessível a toda a gente.

Fonte: autoria própria.

Figura 10. Passo 11 da sequência de aprendizagem sobre conceitos de denotação e conotação



Como é que os recursos visuais se relacionam com os recursos verbais (palavras)? São complementares ou estão em oposição? Justifica.

É um texto publicitário multimodal que tem como objetivo vender um produto e convencer os consumidores de que devem adquiri-lo, isto é, que compreem, que façam essa ação concreta. Os recursos visuais e verbais são complementares, pois relacionam-se com o propósito comunicativo de construir uma imagem positiva do banco CTT e dos serviços que vende. Em nenhum dos modos se anunciam possíveis consequências negativas de adquirir um serviço bancário. A componente verbal avalia o banco como "bom" e benéfico para as pessoas e para o seu futuro e a imagem comprova que as pessoas de facto ficam felizes e seguras quando se dirigem ao balcão. No texto verbal é que ficamos a saber qual foi o serviço adquirido, um produto financeiro de poupança, que é também classificado de algo vantajoso, que só trará benefícios para o futuro, como uma boa forma de começar a poupar.

Fonte: autoria própria.

Destaque-se que em todos os momentos de análise da sequência de aprendizagem se começa com uma abordagem que introduz gradualmente, através de exemplos de textos autênticos, um percurso orientado de introdução e explicitação de conceitos teóricos no âmbito da ACDM. O objetivo inicial é solicitar conhecimentos prévios dos estudantes em relação à forma como os textos são construídos partindo de escolhas de elementos particulares de significação. Dinamizam-se interações orais em grande grupo que convoquem a descrição dos textos, inicialmente sem a especificação de um contexto de situação e, posteriormente, através da explicitação das motivações contextuais e objetivos comunicativos da enunciação. O enquadramento dos textos nas práticas sociais permite a compreensão faseada dos seus efeitos particulares, dos agentes envolvidos na sua produção e disseminação, dos processos de recontextualização de significados, de domínios de representação social, isto é, da relação dialética que se estabelece entre o plano do discurso e o real social. A ponte entre o plano da realização textual, e a sua descrição, e a interpretação culminará na efetivação de uma análise crítica do discurso multimodal.

Os passos elencados seguem uma lógica de crescente autonomização na aplicação das ferramentas e das reflexões, contemplando diferentes abordagens. Fazem-se exercícios individuais de descrição de recursos e de interpretação dos processos de construção de significados; discute-se em grande grupo os resultados do trabalho autónomo, introduzindo e explicitando terminologia através dos contributos dos estudantes e da reformulação das suas intervenções; exemplificam-se, registam-se e disponibilizam-se possibilidades interpretativas que sistematizam e permitem consolidar as formulações tecidas coletivamente, bem como a metalinguagem aplicada. Recorde-se que é facultada uma versão de trabalho sem os exemplos fornecidos pelas docentes e, após a interação mobilizada e os resultados obtidos pela turma, elabora-se uma versão comentada, para referência, juntamente com propostas de exercícios para trabalho autónomo.

Enfim, a aplicação desta sequência didática permite a construção de conhecimento em torno de aspetos da cultura, o que envolverá, nos exemplos acima apresentados: (i) a compreensão do funcionamento das estruturas e práticas da política no contexto português (no caso do texto reproduzido, o contexto das eleições legislativas de 2024 e a relação entre os agentes de poder nelas envolvidos), (ii) o questionamento de discursos promocionais e as formações ideológicas que articulam no âmbito da sua participação em ordens discursivas neoliberais e o seu enraizamento em práticas de consumo e gestão individualizada de percursos de vida por exemplo, bem como questões relacionadas com a construção de identidade(s) enraizadas nessa conjuntura social, política e económica (a gestão individualizada do risco, o consumo de produtos financeiros e a sua relação ideológica com discursos de sucesso e felicidade, entre outros). É, portanto, seguro afirmar que se espera que os estudantes desenvolvam a sua proficiência em português, a par da sua consciência crítica e cultural, por meio de um

percurso apoiado de aprofundamento reflexivo de complexidade crescente e de gradual apropriação de metalinguagem.

## 5. O portefólio enquanto instrumento de aplicação e avaliação de conhecimentos

O portefólio constitui um instrumento de aprendizagem construído pelos próprios estudantes para um propósito específico: é uma coleção de trabalhos, em formato impresso ou digital, que, geralmente, serve para documentar a forma como uma série de tarefas foram concretizadas. Entre as suas características distintivas ressalta a natureza processual e cronológica que permite entrever diferentes momentos do percurso de aprendizagem e, conseqüentemente, do progresso dos estudantes, ao mesmo tempo que funciona como meio de autoanálise ou avaliação. O uso do portefólio é especialmente favorecido nos contextos em que se privilegia a dimensão processual da aprendizagem, por oposição ao produto propriamente dito que dela resulta, e em que se pretende que os estudantes tenham uma participação mais ativa. No caso da aprendizagem de línguas, o impacto positivo nas competências dos estudantes está documentado (Demirel & Duman, 2015).

Na sequência de aprendizagem aqui em análise, faz-se uso do portefólio digital para três propósitos relativamente comuns no contexto do ensino superior em diferentes áreas disciplinares: (1) fazer uma avaliação formativa, ou monitorizar o processo de apropriação dos conhecimentos e sua aplicação em contextos diferentes, (2) comentar e apoiar a experiência de aprendizagem e (3) fazer uma avaliação sumativa do desempenho dos estudantes. Apesar da sua utilidade e atratividade, são vários os desafios envolvidos no uso do portefólio, como, por exemplo, eventuais limitações tecnológicas, sobrecarga no trabalho dos professores ou, até, vagueza dos critérios de avaliação (Yang & Wong, 2024). Em resposta, procurou-se, sempre que possível, minimizar os efeitos destas barreiras, ora ajudando os estudantes a recorrer a software apropriado e a plataformas em linha para a construção deste tipo de trabalhos, ora explicitando e discriminando os critérios de avaliação desde o início do semestre.

Para aligeirar a tarefa do professor-comentador, optou-se por definir um período de realização para cada uma das tarefas definidas. Estas foram comentadas faseadamente pelas docentes de forma a dar retorno aos estudantes sobre os resultados obtidos, níveis de progressão e possibilidades de melhoria. Para o portefólio definiram-se 3 tarefas, a realizar a título individual, contemplando exercícios analíticos estruturalmente semelhantes aos realizados em contexto de sala de aula e cujas propostas de resolução foram disponibilizadas para consulta. A tarefa 1, de carácter introdutório, consistiu na identificação, contextualização e identificação de recursos semióticos usados num livro em chinês selecionado pelos próprios estudantes, com o objetivo de tentarem uma primeira abordagem ao conceito de recursos semióticos e ao processo de significação social; a tarefa 2 consistiu na análise dos significados conotativos instanciados em anúncios publicitários em língua portuguesa; já na tarefa 3, os estudantes escolheram dois títulos de notícias/reportagens em língua portuguesa sobre o mesmo assunto publicadas em jornais diferentes, com o objetivo de analisar comparativamente as configurações discursivas em torno dos temas em causa. Como elementos de avaliação da unidade curricular, os estudantes realizaram ainda um teste escrito de avaliação sumativa de conhecimentos e um trabalho de grupo sobre a análise multimodal de textos dos media a partir do enquadramento da gramática do design visual. Neste trabalho, contudo, apenas serão contemplados os exercícios solicitados na compilação do portefólio individual.

Para cada tarefa, foi fornecido um modelo de apresentação com a clarificação das etapas a seguir, delineado a partir do modelo sequencial seguido nos exemplos previamente descritos neste trabalho. Pretendeu-se, assim, estruturar uma atividade de análise faseada, incluindo tarefas de descrição de elementos de conotação e de interpretação do uso discursivo desses elementos em contexto. Foram também fornecidos os critérios de avaliação aplicados. A especificação dos critérios de avaliação funciona como elemento orientador das competências de análise crítica multimodal esperadas, além de mapear os elementos que deverão ser tidos em conta para a sua realização, incluindo não só o domínio da metalinguagem e a demonstração de uma consciência crítica da linguagem em uso, nos seus diferentes modos, mas também a correção e adequação linguística em língua portuguesa.


## 6. A produção dos aprendentes de PLE

Apresentam-se e comentam-se exemplos parciais de trabalhos realizados pelos estudantes, com o objetivo de introduzir caminhos possíveis de reflexão em torno das potencialidades do portefólio enquanto elemento de ensino-aprendizagem da análise crítica multimodal do discurso. Este enquadramento visa, então, a compreensão da complexidade envolvida na construção dos significados sociais em textos e interações. Dadas as limitações de espaço, a análise incide num pequeno conjunto de trabalhos que se entende representativo dos diferentes tipos de desempenho observados.

O exemplo 1 corresponde à resolução das etapas 2, 3 e 4 da tarefa 2 do portefólio, designadamente a análise de significados construídos pela articulação de elementos de conotação. Nas Figuras 11-14 pode visualizar-se algumas das páginas do documento digital tal qual foi submetido para avaliação.

Figura 11. Exemplo 1: resolução da etapa 2 da tarefa 2

### Etapa 2 - Os recursos verbais




No canto superior esquerdo do anúncio, está a destacar a palavra "Leirviagem", que é o nome da empresa, e por baixo, a palavra "Viagens & Turismo", mais pequena. No canto superior direito, o texto "leirviagem.pt" é o endereço web da empresa, "info@leirviagem.pt" é o email da empresa, "244830310" é o número de telefone da empresa, e "Comercial S. Francisco, 7" é a morada da empresa.

Na imagem, no canto superior esquerdo, encontram-se as palavras "PREÇOS ESPECIAIS" e "CONSULTE-ME". Na imagem encontra-se o texto "HÁ 30 ANOS A CRIAR" e o texto maior "MEMÓRIAS".

Fonte: portefólio de estudante.

Figura 12. Exemplo 1: resolução da etapa 2 da tarefa 2 (continuação)

### Etapa 2 - Os recursos visuais



**Elementos de conotação:**

**Poses e atividades/ações:** Duas pessoas de frente para o oceano, de mãos dadas e deitadas numa cadeira de praia junto ao mar.

**Atores sociais:** De acordo com os chapéus que têm na cabeça e com o corpo, um é homem e o outro é mulher.

**Cenários:** O cenário de fundo é o céu azul, nuvens brancas, praia de areia, ilha, oceano e coqueiros.

**Objetos:** Na imagem, há duas cadeiras de praia e uma toalha. Duas pessoas em fato de banho e calções, com chapéus de praia na cabeça.

**Cores:** O azul ocupa cerca de sessenta por cento da imagem, o verde cerca de cinco por cento, o cinzento branco e algumas outras cores cerca de trinta e cinco por cento.

Fonte: portefólio de estudante.

Figura 13. Exemplo 1: resolução da etapa 3

**Etapa 3 – Os significados conotativos dos recursos visuais**

Na imagem do anúncio, vemos um homem e uma mulher de mãos dadas, relaxando em cadeiras de praia ao lado do mar. Isso nos faz pensar em viagens agradáveis e momentos de lazer. Os dois estão de frente para o oceano, o que pode simbolizar paz e satisfação.

O fundo da imagem mostra um céu azul com nuvens brancas, uma praia, uma ilha, o oceano e coqueiros, tudo isso faz lembrar de umas férias no paraíso. Os objetos na imagem, como as cadeiras de praia, a toalha e as roupas de banho, nos lembram de um dia de praia divertido.

A imagem é principalmente azul, que representa o mar e o céu, e também tem verde e cores mais claras, o que ajuda a mostrar uma foto bonita e agradável, como as viagens que a empresa promete oferecer.

Fonte: portfólio de estudante.

Figura 14. Exemplo 1: resolução da etapa 4

**Etapa 4 – A relação entre modo verbal e modo visual**

O texto do anúncio fornece informações diretas e específicas sobre a empresa e suas promoções. A imagem visual do anúncio mostra um cenário de praia com duas pessoas descansadas, elementos que evocam a sensação de férias e lazer.

A relação entre o modo verbal e o modo visual no anúncio é complementar; o texto fornece detalhes e informações, enquanto a imagem captura a essência e o sentimento das viagens que a empresa oferece, cria uma conexão emocional com o público e incentiva as pessoas a saber mais informações e participar com a Leiriviagem.

Fonte: portfólio de estudante.

Nas etapas 2 e 3, o estudante demonstra-se capaz de elencar recursos verbais e visuais (v. Figuras 11 e 12) e a relação relativa entre eles no layout (v. Figura 13), bem como explicitar a identidade, o contexto das vozes e atores sociais representados. Evidencia-se a tentativa de especificar elementos verbais que remetem para a intenção comunicativa promocional do texto. Na etapa da descrição de recursos verbais e visuais, verifica-se que houve um entendimento de diferentes níveis de significação. Na etapa 2, o estudante apresenta uma descrição detalhada dos recursos visuais e verbais, numa abordagem denotativa. Já a interpretação dos sentidos conotativos veiculados pelos vários modos realiza-se na etapa 3, como solicitado nas instruções.

A etapa 2 revela também a correta aplicação da metalinguagem sobre a dimensão conotativa da significação, estando explicitamente referidos diferentes elementos conotadores (poses, ações, atores sociais, cenários, objetos, cores). Embora a identificação de elementos constituintes de um texto pertencentes a diferentes modos de comunicação pareça um exercício simples e objetivo, trata-se de um detalhado trabalho de

desconstrução, que requer uma abordagem intencional e sistemática, constituindo-se como um dos objetivos de um analista do discurso. Porque os recursos ocorrem simultaneamente, é necessário que os estudantes percebam, por um lado, os diferentes modos de funcionamento da linguagem verbal e visual e, por outro, que distingam os seus contextos de ocorrência em articulação. É ainda expectável que, no plano lexicogramatical, consigam aperceber-se da diversidade de recursos verbais. Na dimensão visual, espera-se que sejam capazes de reconhecer tipos de representação (em termos de participantes, as atividades em que se envolvem e a relação entre eles), tipos de interação com os consumidores dos textos (a natureza do contacto que a imagem estabelece com o observador, por exemplo) e escolhas de composição (posicionamento no layout, recursos de saliência, entre outros).


No que diz respeito à etapa 3 (v. Figura 13), na qual se solicita a interpretação do uso em contexto dos elementos de conotação previamente identificados, destaca-se o uso de léxico que remete para o processo semiótico de construção do significado: “faz pensar em”, “o que pode simbolizar”, “faz lembrar”, “representa” e “ajuda a mostrar”. O uso destas expressões traduz a percepção de que, nesse processo, estão em causa níveis distintos de compreensão, que, por sua vez, envolvem associações motivadas cultural e emocionalmente. O estudante aflora, ainda, uma dimensão ideológica das imagens, constituídas como formas particulares de representar o mundo, conforme ângulos específicos. Atente-se, a este respeito, na observação de que duas pessoas de mãos dadas, mais concretamente um casal heterossexual (“um homem e uma mulher”), num cenário de praia, remetem para estilos de vida expectáveis e valorizados socialmente no mundo ocidental (“paz”, “satisfação”, “divertido”, “praia”, “viagens”). Embora estes sentidos ideológicos não estejam a ser propriamente problematizados, há indícios do entendimento da relação entre identidade e rituais sociais e valores culturais. No exemplo, o estudante consegue associar a escolha dos recursos visuais à intenção de se promover um estilo de vida agregado no texto a identidades de género hegemónicas, ao consumo, ao tempo e capacidade financeira para usufruir de férias. Reconhece-se na resposta a capacidade de relacionar essas dimensões a conotações positivas (equilíbrio, diversão e beleza), enquanto referências a almejar para alcançar a felicidade e a “paz”.

O comentário redigido na etapa 4 (v. Figura 14) demonstra que as metodologias adotadas são propícias ao entendimento da relação de significação entre os modos visual e verbal. A resposta clarifica que, apesar de ocorrerem em simultâneo, os recursos visuais e verbais têm modos de funcionamento distintos e veiculam significados complementares. O estudante refere que o texto visual estabelece uma conexão emocional de identificação com o consumidor, pela via dos valores simbólicos dos cenários e atores sociais representados e das associações culturais evocados. Além disso, a componente verbal surge identificada como veículo de informação contextual sinalizando a intenção promocional do texto, designadamente na forma como convoca o comportamento expectável de consumo.

A interpretação destes níveis de complexidade é muito evidente no exemplo 2, na medida em que o estudante identifica relações de coesão e complementaridade entre diferentes modos de comunicação e explicita objetivamente as funções cumpridas por cada um deles para construir as dimensões de representação e interação envolvidas no texto, conforme se vê, abaixo, na Figura 15.

Figura 15. Exemplo 2: resolução da etapa 4 da tarefa 2

**Relação entre Modo Verbal e Modo Visual no Texto Multimodal**



- **Coesão e Complementaridade:** Os modos verbal e visual são coesos e se complementam, reforçando mutuamente a mensagem central do anúncio. O texto verbal destaca os benefícios do produto, enquanto os visuais demonstram esses benefícios de maneira tangível.
- **Conexão Emocional:** As celebridades e os sorrisos brilhantes criam uma conexão emocional, enquanto o texto persuade racionalmente o consumidor sobre a eficácia do produto.
- **Estímulo à Ação:** Ambos os modos trabalham juntos para criar um senso de urgência e encorajar a ação imediata do consumidor.

Fonte: portfólio de estudante.

A instrução do exercício, à semelhança do exemplo apresentado e discutido em aula (v. antes, Figuras 8-10), solicitava, na última etapa de análise, uma reflexão sobre o tipo de relação estabelecida entre modos verbal e visual, após ter sido pedida a descrição e interpretação dos respectivos recursos instanciados em cada um destes modos. A distinção entre as funções que o texto visual e o verbal desempenham é feita, na resposta, através de escolhas lexicais que apontam para a capacidade de leitura do texto multimodal enquanto elemento que resulta de articulação e construção simultânea de sentidos (“para criar um senso de urgência”) entre diferentes modos (“os modos verbal e visual são coesos e complementares”; “reforçando mutuamente”; “enquanto o texto persuade”, “ambos os modos trabalham juntos”).

Observa-se a identificação da dimensão ideológica em causa na intenção comunicativa do anúncio. Ao publicitar uma pasta dentífrica que promete garantir a saúde oral, o texto faz uso de imagens de dois atores reconhecidos na ficção brasileira, Cauã Reymond e Ísis Valverde, e dois atores sociais, homens, de bata branca, em poses que remetem culturalmente para profissionalismo, estabilidade e liderança, como figuras masculinas que representam a comunidade médica, a legitimar o valor do produto. O estudante aflora a relação entre imagem e conexão emocional, na medida em que “os sorrisos brilhantes” são interpretados como elementos conotativos desejáveis e expectáveis socialmente. Ainda assim, não mencionou aspetos de identificação social dos atores sociais em termos de profissão, classe, idade e género e as respectivas nuances representativas que estes elementos revelam: os atores sociais são jovens e brancos; a participante feminina, famosa, está em posição central, a mostrar o produto, conotando o resultado físico do seu uso em termos de desejo e atratividade; existem diferenças de género nos papéis representados, com assimetrias. Também não foi comentado o significado interativo dos olhares na imagem de pedido, a convocar diretamente o observador (Kress & van Leeuwen, 2021).

A natureza ideológica da composição residirá nesta construção intencional de domínios de desejo (ser como alguém), de admiração (a relação entre sucesso e aspeto físico) e confiança (a medicina comprova a eficácia do produto). É complementada, como se identifica na proposta de resolução da tarefa, pela referência ao objetivo retórico do texto, o de persuadir o leitor a consumir (“persuade racionalmente”). Atente-se no uso do advérbio de modo “racionalmente”, aplicado para expressar a dimensão estratégica da comunicação em relação aos efeitos no “consumidor”. Confirma-se, a este nível, a percepção da função interpessoal da linguagem, que culmina em escolhas de recursos que se adequem a tipos de envolvimento preferenciais com os públicos.

Está subentendida, na resposta, uma reflexão sobre esta dimensão do uso da linguagem para estabelecer tipos de relações de poder. Veja-se o comentário sobre os efeitos pretendidos do texto no destinatário, tanto em termos temporais como de ações concretas a realizar (“encorajar a ação imediata do consumidor”). Neste último exemplo, destaca-se o uso de uma forma verbal de pendor positivo (“encorajar”), o que sugere uma clara identificação do ângulo adotado no anúncio para naturalizar a relação entre saúde, sucesso, beleza, juventude e consumo.

O exemplo 3, correspondente à etapa 4 da tarefa 3 do Portefólio, ilustra as potencialidades da análise interdiscursiva para a compreensão da forma como os textos veiculam visões de mundo particulares, que têm efeitos na forma como a realidade é construída e percebida. Veja-se, abaixo, as Figuras 16, 17 e 18.

Figura 16. Exemplo 3: resolução da etapa 4 da tarefa 3



Fonte: portefólio de estudante.

Figura 17. Exemplo 3: resolução da etapa 4 da tarefa 3 (continuação)

**Notícia 2**

1. palavras-chaves: Ministério Público, investiga, suspeitas, favor, o caso das gémeas brasileiras
2. Neste texto, os discursos introduzidos referem as temas sobre o direito e o sistema judicial, a investigação e a transparência, a dúvida e a incerteza, a justiça e a imparcialidade, a análise de casos específicos, a cultura e a identidade, mas focam-se mais na tema judicial.
3. Primeiro, o *Ministério Público* e a *investiga* sublinha o envolvimento de funcionários e autoridades e significa a atenção oficial. A *Suspeitas* indica incerteza e um potencial delito que precisa de ser esclarecido através de uma investigação. O *favor* sugere um possível abuso de poder ou injustiça, que está no centro da investigação. A *gêmeas brasileiras* indica as vítimas deste caso. Estas informações transmitem que o Ministério Público está a investigar um possível favorecimento no caso dos gémeos brasileiros. Este facto revela não só a gravidade do caso e o envolvimento das autoridades, mas também a preocupação da sociedade com a justiça e a transparência. Combinando a imagem, há muitos brinquedos de criança pendurados nos corredores do hospital.
4. A perspetiva alinha a preocupação de sociedade e Autoridade.

Fonte: portefólio de estudante.

Figura 18. Exemplo 2: resolução da etapa 4 da tarefa 3 (continuação 1)

► **semelhança**

Os dois textos mostram o processo judicial, o Ministério Público está a investigar o caso das gémeas brasileiras, sugerem a preocupação da Autoridade e a determinação de fazer justiça às vítimas e às suas famílias.

► **diferença**

**"tratadas no Hospital de Santa Maria" vs. "suspeitas de favor":**

- \*No título 1, o foco está na situação das gémeas brasileiras, especificamente no tratamento recebido no Hospital de Santa Maria. Isso sugere que a investigação está centrada nas circunstâncias médicas das gémeas. Concentra o contexto médico do caso, associando-o ao Hospital de Santa Maria. Isso pode direcionar a atenção do leitor para questões relacionadas à saúde e ao tratamento médico.
- \*No título 2, a ênfase está nas suspeitas de favor relacionadas ao caso das gémeas brasileiras. Isso sugere que a investigação está focada em questões de imparcialidade ou injustiça potencialmente presentes no caso. escolhe uma perspetiva mais ampla, destacando as suspeitas de favor no caso das gémeas brasileiras. Isso pode ampliar o escopo da investigação além das questões médicas, envolvendo considerações de justiça e imparcialidade.

Fonte: portefólio de estudante.

Em primeiro lugar, revela-se, no exemplo 3, a competência de identificação da relação entre realização lexical e significado discursivo. O estudante selecionou duas notícias publicadas em jornais portugueses sobre o “caso das gémeas”, que envolveu suspeita de corrupção de agentes políticos e seus familiares diretos no acesso a e administração de um medicamento no valor de dois milhões para tratamento de uma doença rara. Na resposta, identificam-se as palavras-chave do texto, para, logo em seguida, se elencar explicitamente discursos que requerem um nível mais elevado de abstração (“a investigação e a transparência”, “a dúvida e a incerteza”, “tema judicial”). Este movimento permite estabelecer relações entre o texto, os eventos discursivos e as práticas sociais mais alargadas, a fim de se compreender a relação dialética que estabelecem entre si.

A resolução do exercício demonstra que a análise lexical, executada de forma faseada, é facilitadora de um caminho que começa na descrição e culmina na interpretação das relações mais complexas e, posteriormente, na análise comparativa de textos. São exemplos a identificação, por parte do estudante, dos atores sociais, envolvidos em atividades sociais específicas, relacionados com o evento noticiado (“funcionários”, “ministério público”, “vítimas”, “gémeas brasileiras”, “autoridades”, “sociedade”). Além da identificação das funções sociais desempenhadas pelos atores sociais, o autor da resposta parece compreender as múltiplas relações de poder instanciadas na notícia, como se pode comprovar pelos exemplos “significa a atenção oficial”, “sugere um possível abuso de poder ou injustiça”, “ministério público está a investigar”, “envolvimento das autoridades”. Acrescente-se a escolha que fez das formas verbais “sugere” e “significa”, atestando níveis de análise situados no plano da simbolização e da associação de sentidos.

Quanto ao campo de conhecimento e a perspetiva adotada no texto, há uma clara referência do estudante ao alinhamento ideológico da voz editorial da notícia com os valores culturais vigentes, designadamente aqueles que orientam condutas tidas como justas, lícitas e morais, por oposição a injustas, ilícitas e imorais. Assim se lê, na resolução do exercício, nas expressões: “direito”, “abuso de poder”, “injustiça”, “possível favorecimento”, “envolvimento das autoridades”, “preocupação da sociedade com a justiça e a transparência”, “a perspetiva alinha a preocupação da sociedade e autoridade”. Note-se que a relação entre “sociedade” e “autoridade” estabelecida na resposta indica claramente a percepção de relações interdiscursivas, que se manifestam na forma como discursos de diferentes domínios de atividade e conhecimento surgem numa relação de dependência, como elementos e dimensões indissociáveis.

Para finalizar as considerações sobre a resposta apresentada no exemplo 3, comente-se o raciocínio elaborado para apontar semelhanças e diferenças entre os textos selecionados. Em termos de semelhanças, o autor da resposta foi capaz de assinalar domínios de representação discursiva, não se limitando a referir aspetos relacionados com a mera identificação do tema das notícias. Essa dimensão interpretativa manifesta-se na forma

como o estudante especifica o ângulo ideológico dos textos, dando relevo ao posicionamento da voz editorial de alinhamento face à importância de serem denunciadas e avaliadas judicialmente situações e agentes que coloquem em causa a justiça social: “sugerem a preocupação da Autoridade e a determinação de fazer justiça às vítimas e às suas famílias”. Relativamente às diferenças apontadas, destaca-se a capacidade de delimitar com precisão lexical os discursos protagonistas em cada um dos textos, como fica evidente no uso de “o foco está” e “a ênfase está”. A importância desta identificação residirá na possibilidade de motivar reflexões sobre presenças e ausências, isto é, sobre os atores, ações e/ou contextos com maior visibilidade, bem como aqueles que são silenciados ou colocados em segundo plano. No exemplo selecionado, o estudante realça as escolhas lexicais dos títulos, sintetizadores de informação, destacando alguns aspetos em detrimento de outros. O título do Expresso, refere-se na resposta, destaca “questões relacionadas à saúde e ao tratamento médico”, revelando opções lexicais que contextualizam o evento no domínio da ação e poder de agentes da área da saúde, com poder de decisão (“Hospital de Santa Maria”). Já o título do Público, segundo a análise do estudante, pretende “ampliar o escopo da investigação além das questões médicas, envolvendo questões de justiça e imparcialidade”, através da referência ao uso de escolhas vocabulares, como “suspeitas de favor”, que remetem para o campo semântico do crime e da ação efetiva da justiça e dos seus agentes.

## 7. Considerações finais

Segundo a ACD, “a linguagem faz parte de contextos socioculturais e políticos” (Statham, 2022, p. 9) e, por isso, não é imune a processos ideológicos, isto é, aos interesses de grupos ou instituições particulares. Nessa medida, o recurso a conceitos e metodologias da ACDM em contextos educativos de ensino de língua estrangeira implica priorizar estratégias de ensino-aprendizagem que explicitem o papel da linguagem nas sociedades. Tal não significa que não se tenha em consideração a melhoria dos níveis de proficiência, mas o que importa, em primeira instância, é analisar a partir do questionamento, por parte de professores e alunos, as escolhas discursivas que apresentam nos textos e as ideologias que veiculam, muitas vezes veladamente (Flowerdew, 2015).

A sequência descrita integra tarefas complexas que mobilizam vários tipos de conhecimentos, quer no domínio da descrição quer no plano da interpretação dos discursos e da sua articulação multimodal. Com os exemplos elencados, ilustra-se como o trabalho implementado tem potencial para a construção coletiva e individual de sentidos a partir da leitura crítica de textos, enquadrada pelo diálogo entre a CLA e a ACDM.

Nas análises realizadas pelos estudantes, identificam-se e questionam-se aspetos como a interrelação entre os domínios da língua, cultura, economia, ideologia e poder, ou os domínios de representação de pessoas, lugares, tempos, eventos, grupos, artefactos ou rituais, bem como especificidades sociais e comunicativas dos textos. Estes aspetos ficam explicitados a partir de análises realizadas pelos próprios estudantes, devidamente contextualizadas nas respetivas tarefas e etapas previstas. Comprova-se ainda que as metodologias adotadas podem orientar os estudantes na compreensão da função social das escolhas lexicais e gramaticais e nos diferentes nos modos verbal e visual. Adicionalmente, ao solicitar uma análise comparativa de escolhas lexicais realizadas em diferentes textos sobre o mesmo assunto, por exemplo, fomenta-se ainda a consciência de que o processo de lexicalização pode colaborar na constituição e manutenção de práticas discursivas, designadamente através da legitimação de determinados campos de conhecimento e seus atores. Percebe-se, pois, que alguns dos textos se alinham com discursos dominantes, sem os problematizar.

## Referências

- Alexandre, M. F., & Conde, I. (2023). A análise crítica do discurso em contexto de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira: métodos e recursos. *Rotas a Oriente* 3, 199-220. <https://doi.org/10.34624/ro.v0i3.31921>
- Croucher, S. (2017). *Global perspectives on intercultural communication*. Routledge.

- Crozet, C. (2017). The intercultural foreign language teacher. Challenges and choices. In M. Dasli & A. R. Díaz (Eds.), *The critical turn in language and intercultural communication pedagogy. Theory, research and practice* (pp. 143-161). Routledge-Taylor & Francis.
- Dasli, M., & Díaz, A. R. (Eds.) (2017). *The critical turn in language and intercultural communication pedagogy. Theory, research and practice*. Routledge-Taylor & Francis.
- Demirel, M., & Duman, H. (2015). The use of portfolio in English language teaching and its effects on achievement and attitude. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 191, 2634-2640. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.598>
- (EC) European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2015). *ECTS users' guide 2015, Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/87192>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (Ed.) (2014a). *Critical language awareness* (Ed.). Routledge. Versão original publicada em 1992. <https://doi.org/10.4324/9781315845661>
- Fairclough, N. (2014b). Introduction. In N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 1-30).
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (Vol. 2), pp. 258-284. Sage.
- Flowerdew, J. (2015). *Discourse in English language education*. Routledge.
- Freire, P. (1985). *The Politics of education*. Macmillan.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (3<sup>rd</sup>. Ed). Routledge.
- Ledin, P., & Machin, D. (2018). *Doing visual analysis. From theory to practice*. Sage.
- Ledin, P., & Machin, D. (2020). *Introduction to multimodal analysis* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Neuliep, J. W. (2018). *Intercultural communication. A contextual approach* (7<sup>th</sup> ed.). Sage.
- Ochoa, G. G., & McDonald, S. (2020). *Cultural literacy and empathy in education practice*. Palgrave Macmillan.
- Ryan, A., & Walsh, T. (Eds.) (2018). *Reflexivity and critical pedagogy*. Brill Sense.
- Shapiro, S. (2022). *Cultivating critical language awareness in the writing classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003171751>
- Statham, S. (2022). *Critical Discourse Analysis. A practical introduction to power in language*. Routledge.
- Yang, H. & Wong, R., (2024). An in-depth literature review of e-portfolio implementation in higher education: Processes, barriers, and strategies. *Issues and Trends in Learning Technologies* 12(1), 65-101. <https://doi.org/10.2458/itlt.5809>