



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JOSÉ MARIA DE AGUIAR SARINHO JÚNIOR

MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO DO BRINQUEDO: UM OLHAR PARA OS
BONECOS ARTESANAIS INCLUSIVOS E NARRATIVAS INFANTIS EM
RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA, À DIFERENÇA E À INCLUSÃO

JOÃO PESSOA-PB

2023

JOSÉ MARIA DE AGUIAR SARINHO JÚNIOR

**MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO DO BRINQUEDO: UM OLHAR PARA OS
BONECOS ARTESANAIS INCLUSIVOS E NARRATIVAS INFANTIS EM
RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA, À DIFERENÇA E À INCLUSÃO**

Tese apresentada como requisito para defesa no Doutorado Acadêmico em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Área de Concentração: Linguística e práticas sociais. Linha 3: Oral/escrito: práticas institucionais e não institucionais. Orientadora: Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida. Professoras Coorientadoras: Profa. Dra. Angélica Araújo de Melo Maia; Profa. Dra. Vânia Soares Barbosa.

**JOÃO PESSOA-PB
2023**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S243m Sarinho Júnior, José Maria de Aguiar.

Multimodalidade e letramento do brinquedo : um olhar para os bonecos artesanais inclusivos e narrativas infantis em relação à deficiência, à diferença e à inclusão / José Maria de Aguiar Sarinho Júnior. - João Pessoa, 2023.

261 f. : il.

Orientação: Danielle Barbosa Lins de Almeida.

Coorientação: Angélica Araújo de Melo Maia, Vânia Soares Barbosa.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

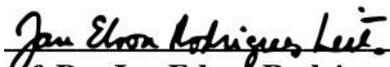
1. Literatura para crianças - Narrativas. 2. Bonecos artesanais - Inclusivos. 3. Letramento do Brinquedo. I. Almeida, Danielle Barbosa Lins de. II. Maia, Angélica Araújo de Melo. III. Barbosa, Vânia Soares. IV. Título.

**MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO DO BRINQUEDO: UM OLHAR PARA OS
BONECOS ARTESANAIS INCLUSIVOS E NARRATIVAS INFANTIS EM
RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA, À DIFERENÇA E À INCLUSÃO**

Tese apresentada como requisito para defesa no Doutorado Acadêmico em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UEPB). Orientadora: Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida. Área de Concentração: Linguística e práticas sociais. Linha 3: Oral/escrito: práticas institucionais e não institucionais. Orientadora: Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida. Professoras Coorientadoras: Profa. Dra. Angélica Araújo de Melo Maia; Profa. Dra. Vânia Soares Barbosa.

APROVADO EM: 23 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite
(Presidente – UFPB)



Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida
(Orientadora – UFPB)



Profa. Dra. Angélica Araújo de Melo Maia
(Coorientadora – UFPB)



Profa. Dra. Vânia Soares Barbosa
(Coorientadora – UFPI)



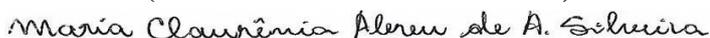
Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo
(Membro Externo – UECE)



Profa. Dra. Cláudia Regina Ponciano Fernandes
(Membro Externo – IFPB)



Prof. Dr. Orlando Vian Junior
(Membro Externo – UNIFESP)



Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
(Membro Interno – UFPB)

Aos/Às pesquisadores/as que se debruçam sobre a multimodalidade, a brincadeira e o brinquedo, bem como àqueles/as que investigam acerca da deficiência, das diferenças e da inclusão, dedico.

AGRADECIMENTOS

A todos/as que comigo seguiram, desde a aprendizagem das primeiras letras e, sobretudo, das principiantes imagens, até esse momento singular, agradeço.

Agradeço, dessa forma, a Deus, por ter me concedido tantas experiências relevantes em minha vida.

Ao meu pai, José Maria de Aguiar Sarinho, e à minha mãe, Maria Marina de Aguiar Sarinho, por serem os meus primeiros e autênticos educadores.

Aos meus irmãos e demais familiares, por dividirem comigo as angústias e as benesses advindas de um curso de Doutorado.

À minha esposa, Silvânia Maria Salvador de Aguiar Sarinho, e à minha filha, Ana Luísa Salvador de Aguiar Sarinho, por manterem sempre viva a compreensão, a torcida, o entusiasmo e as vibrações positivas.

Aos/Às meus/minhas professores/as da Educação Básica, por compartilharem comigo conhecimentos que utilizo até hoje.

Aos/Às professores/as da Academia, por me mostrarem que o pensamento científico deve permear todos os aspectos da nossa vida, sobretudo no âmbito educacional.

À Professora Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida, à Profa. Dra. Angélica Araújo de Melo Maia e à Profa. Dra. Vânia Soares Barbosa, orientadora e coorientadoras, por abrirem a porta para a vida adulta dentro da Academia.

À Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo, ao Prof. Dr. Orlando Vian Junior, à Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira e ao Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite, que compuseram a Banca Examinadora, por tecerem observações imprescindíveis que guiaram a confecção final deste trabalho.

À Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa, por me guiar pelos caminhos da Linguística Sistêmico-Funcional.

Ao GPSM, sobretudo às colegas Cláudia Regina Ponciano Fernandes e Keila Gabryelle Leal Aragão, por potencializar as discussões no campo da Semiótica Social e da multimodalidade.

À Professora Dra. Carla Lynn Reichmann, à Profa. Dra. Elaine Espindola Baldissera e à Profa. Dra. Vera Lúcia Pires, ao Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra e ao Prof. Dr. José Ferrari Neto, que compõem o PROLING/UFPB, por contribuírem de forma significativa para a minha formação como docente e pesquisador.

À Escola Municipal Paulo Freire, laboratório de realização da minha pesquisa, e à Professora Rogéria Araújo, por compactuarem comigo dessa experiência inesquecível.

Às crianças participantes da pesquisa, verdadeiros atores sociais, por desenvolverem um papel ativo no contexto da sala de aula no tocante às questões sobre deficiência, diferenças e inclusão.

À artesã Clotilde Melo, propulsora da ressignificação da matéria-prima em um novo objeto, por potencializar os domínios técnicos da construção de brinquedos em algo singular e exclusivo: os bonecos artesanais inclusivos.

À EREM Professora Rita Maria da Conceição, meu local de trabalho e de aprendizagem, por transmitir ânimo e motivação, visando à concretização do meu sonho.

Enfim, agradeço ao estado da Paraíba, por me acolher tão respeitosamente.

RESUMO

Partindo da ideia de que textos resultam de uma confluência de diversos modos, recursos e potenciais semióticos, tanto as narrativas infantis quanto os brinquedos constituem um campo fértil para pesquisas e estudos. Assim, o presente trabalho apresenta como objetivo principal investigar como as crianças participantes revelam significados ideológicos a respeito da deficiência, da diferença e da inclusão, a partir de suas narrativas geradas durante a brincadeira, por meio da identificação dos significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais, advindos da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY, 1994[1978]; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) e da Gramática do *Design* Visual (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), e fundamentado na abordagem multimodal para o Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2021). Elegemos os seguintes objetivos específicos: (1) analisar as configurações multimodais presentes nos bonecos artesanais inclusivos com base no arcabouço teórico de Almeida (2020; 2021) para o Letramento do Brinquedo, sob a ótica de sua tridimensionalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]); (2) identificar as escolhas discursivas presentes nas produções das crianças que remetem às questões de deficiência, de diferença e de inclusão deflagradas durante a brincadeira com os bonecos inclusivos selecionados, cujas visões de mundo se refletem nesses sentidos, considerando os padrões léxico-gramaticais e os semântico-discursivos, lançando mão do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) e dos mecanismos de avaliação, fundamentados no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010) da LSF; além de (3) analisar a relação entre os brinquedos artesanais inclusivos e o discurso das crianças, com vistas a compreender de que forma essa relação pode fortalecer e promover posturas inclusivas por parte dos/as alunos/as, sob o olhar de Skliar (2003; 2006; 2012), Rodrigues (2006), Medrado e Silva (2012), Mantoan (2015), Medrado (2016), Dantas (2019) e Maia (2020b). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo (PRODANOV; FREITAS, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2018), cujas análises possibilitam uma perspectiva tanto descritiva quanto interpretativa. Nossos dados totalizam 16 bonecos e 40 textos de diversos gêneros produzidos por cinco participantes durante as situações de aprendizagem (MEDRADO; DOURADO, 2015; RIBEIRO, 2016); o *corpus* de nossa pesquisa é composto por 05 bonecos artesanais e 20 produções escritas. As análises e os resultados demonstram que as narrativas infantis e os bonecos artesanais inclusivos constituem-se como textos autênticos, cuja construção e refacção de significados emanam das interações e do contexto sociosemiótico, bem como das escolhas realizadas e de releituras tanto sócio-históricas e culturais quanto políticas e hegemônicas, sobretudo no tocante à deficiência, às diferenças e à inclusão. Tais ressignificações são maximizadas de forma multissensorial, o que ratifica a multimodalidade, além de uma abordagem relacionada à sociosemiótica, como uma ferramenta para análise das práticas representativo-comunicacionais nas quais estamos imersos, intencionando um efeito de mudança, principalmente em relação ao que a inclusão tem a nos dizer, a nos fazer ouvir e enxergar, e, por fim, a nos fazer sentir.

Palavras-chave: Semiótica Social. Multimodalidade. Letramento do Brinquedo. Narrativas infantis. Bonecos artesanais inclusivos. Inclusão.

ABSTRACT

Based on the idea that texts result from a confluence of different modes, resources and semiotic potentials, both children's narratives and toys constitute a fertile field for research and studies. Thus, the present work holds as its main objective to investigate how the participating children reveal ideological meanings regarding disability, difference and inclusion, based on their narratives generated during play, through the identification of ideational/representational, interpersonal/interactive and compositional, arising from Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994[1978]; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) and from the Grammar of Visual Design (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), and based on the multimodal approach to Toy Literacy (ALMEIDA, 2021). We elected the following specific objectives: (1) to analyze the multimodal configurations present in the inclusive handmade dolls based on the theoretical framework of Almeida (2020; 2021) for Toy Literacy, from the perspective of its three-dimensionality (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]); (2) identify the discursive choices present in the children's productions that refer to issues of disability, difference and inclusion triggered during play with the selected inclusive dolls, whose world views are reflected in these senses, considering the lexical-grammatical standards and the semantic-discursive ones, making use of the Transitivity System (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) and the evaluation mechanisms, based on the Appraisal system (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010) from SFL; in addition to (3) analyzing the relationship between inclusive handmade toys and children's discourse, with a view to understanding how this relationship can strengthen and promote inclusive attitudes on the part of students, from the perspective of Skliar (2003 ; 2006; 2012), Rodrigues (2006), Medrado e Silva (2012), Mantoan (2015), Medrado (2016), Dantas (2019) and Maia (2020b). This is a qualitative research (PRODANOV; FREITAS, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2018), whose analyzes allow both a descriptive and an interpretative perspective. Our data total 16 dolls and 40 texts of different genres produced by five participants during the learning situations (MEDRADO; DOURADO, 2015; RIBEIRO, 2016); the corpus of our research is composed of 05 handmade dolls and 20 written productions. The analyzes and results demonstrate that children's narratives and inclusive handmade dolls are authentic texts, whose construction and remaking of meanings emanate from interactions and sociosemiotic context, as well as from choices made and socio-historical and cultural re-readings as political and hegemonic, especially with regard to disability, differences and inclusion. Such resignifications are maximized in a multisensory way, which ratifies the multimodality, in addition to an approach related to sociosemiotics, as a tool for analyzing the representative-communication practices in which we are immersed, intending an effect of change, mainly in relation to what the inclusion has to tell us, to make us hear and see, and, finally, to make us feel.

Keywords: Social Semiotics. Multimodality. Toy Literacy. Children's narratives. Inclusive handmade dolls. Inclusion.

RESUMEN

Partiendo de la idea de que los textos resultan de la convergencia de distintos modos, recursos y potenciales semióticos, tanto las narrativas infantiles como los juguetes forman un campo fértil para investigaciones y estudios. Así, el propósito principal de este trabajo es investigar cómo los niños participantes revelan significados ideológicos respecto a la discapacidad, la diferencia y la inclusión, a partir de sus narrativas generadas durante el juego, mediante la identificación de los significados ideacionales/representacionales, interpersonales/interactivos y composicionales, derivados de la Lingüística Sistémico-Funcional (HALLIDAY, 1994[1978]; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) y de la Gramática de Diseño Visual (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), y fundamentado en el enfoque multimodal para el *Letramento do Brinquedo* (ALMEIDA, 2021). Hemos elegido los siguientes objetivos específicos: (1) analizar las configuraciones multimodales presentes en los muñecos inclusivos hechos a mano basados en el marco teórico de Almeida (2020; 2021) para el *Letramento do Brinquedo*, bajo la óptica de su tridimensionalidad (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]); (2) Identificar las opciones discursivas presentes en las producciones de los niños que remiten a las cuestiones de discapacidad, de diferencia e inclusión surgidas durante el juego con los muñecos inclusivos seleccionados, cuyas visiones del mundo se reflejan en estos sentidos, considerando los patrones léxico-gramaticales y los semántico-discursivos, utilizando el Sistema de Transitividad (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) y de los mecanismos de evaluación, basados en el Sistema de Evaluación (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010) de la LSF; además de (3) analizar la relación entre los juguetes inclusivos hechos a mano y el discurso de los niños, con el fin de comprender cómo esta relación puede fortalecer y promover actitudes inclusivas de los/las alumnos/as, bajo la mirada de Skliar (2003; 2006; 2012), Rodrigues (2006), Medrado y Silva (2012), Mantoan (2015), Medrado (2016), Dantas (2019) y Maia (2020b). Se trata de una investigación cualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2018), cuyos análisis permiten una perspectiva tanto descriptiva como interpretativa. Nuestros datos totalizan 16 muñecos y 40 textos de diversos géneros producidos por cinco participantes durante las situaciones de aprendizaje (MEDRADO; DOURADO, 2015; RIBEIRO, 2016); el *corpus* de nuestra investigación está compuesto por 05 muñecos hechos a mano y 20 producciones escritas. Los análisis y resultados revelan que las narrativas infantiles y los muñecos inclusivos hechos a mano se constituyen como textos auténticos, cuya construcción y refacción de significados emanan de las interacciones y del contexto socio-semiótico, así como de las elecciones realizadas y de relecturas tanto socio-históricas y culturales como políticas y hegemónicas, principalmente en lo que se refiere a la discapacidad, a las diferencias y a la inclusión. Dichas resignificaciones se maximizan de manera multisensorial, lo que ratifica la multimodalidad, además de un enfoque relacionado con la sociosemiótica, como una herramienta para el análisis de las prácticas representativo-comunicacionales en las que estamos inmersos, con la intención de un efecto de cambio, principalmente con respecto a lo que la inclusión tiene que decirnos, hacernos escuchar y ver, y, finalmente, haciéndonos sentir.

Palabras clave: Semiótica Social. Multimodalidad. *Letramento do Brinquedo*. Narrativas infantiles. Muñecos inclusivos hechos a mano. Inclusión.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bonecos da coleção "Amiguinhos + Q Especiais".....	36
Figura 2 - Interseccionalidade entre as Retóricas do Brincar e do Brinquedo.....	54
Figura 3 – Conceituando Integração X Inclusão de maneira multimodal.....	56
Figura 4 – Estabelecendo os significados presentes nas metafunções da GSF e da GDV.....	68
Figura 5 - Tipos de processos presentes nas orações e suas representações experienciais.....	71
Figura 6 - Recursos do Sistema de Avaliatividade, subsistemas relacionados e campos/categorias semânticos/as.....	79
Figura 7 - Recursos do Subsistema de Atitude, campos/categorias semânticos/as e sua tipologia.....	84
Figura 8 - Exemplificação das características inerentes à multimodalidade.....	93
Figura 9 - <i>QR Code</i> para acesso ao vídeo do boneco com deficiência física e o auxílio de andador.....	94
Figura 10 - Explorando conexões entre a GSF e a GDV.....	97
Figura 11 - Ilustração das categorias analíticas da GDV selecionadas para análise.....	104
Figura 12 - <i>QR Code</i> para acesso ao vídeo do boneco a partir das categorias analíticas da GDV selecionadas para análise.....	104
Figura 13 - Letramento do Brinquedo.....	112
Figura 14 - Ilustração das categorias aplicadas ao objeto de pesquisa.....	113
Figura 15 - <i>QR Code</i> para acesso ao vídeo do boneco a partir das categorias analíticas do Letramento do Brinquedo selecionadas para análise.....	113
Figura 16 - Definindo conexões entre a LSF, a SS e a multimodalidade.....	115
Figura 17 - Síntese das categorias analíticas dos dados.....	116
Figura 18 - Visão panorâmica do percurso metodológico adotado nesta pesquisa.....	121
Figura 19 - Boneca com deficiência física e auxílio de muletas.....	139
Figura 20 - <i>QR Code</i> para acesso ao vídeo da boneca com deficiência física e auxílio de muletas.....	139
Figura 21 - Boneco com deficiência física e o auxílio de cadeira de rodas.....	146
Figura 22 - <i>QR Code</i> para visualização do vídeo do boneco com deficiência física e auxílio de cadeira de rodas.....	146
Figura 23 - Boneca com deficiência física auditiva.....	152
Figura 24 - <i>QR Code</i> para percepção do vídeo da boneca com deficiência física auditiva.....	152

Figura 25 - Boneco com deficiência visual.....	158
Figura 26 - <i>QR Code</i> para acesso ao vídeo do boneco com deficiência visual.....	158
Figura 27 - Boneco com Síndrome de <i>Down</i>	165
Figura 28 - <i>QR Code</i> para visualização do vídeo do boneco com Síndrome de <i>Down</i>	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro-síntese de conceitos sobre a deficiência, a diferença e a inclusão.....	61
Quadro 2 - Exemplificando o Sistema de Transitividade - Relato do/a Aluno/a 2 (A2).....	73
Quadro 3 - Exemplificando o Sistema de Transitividade - Relato do/a Aluno/a 3 (A3).....	74
Quadro 4 - Exemplificando o Sistema de Avaliatividade a partir do Afeto - Relato do/a Aluno/a 1 (A1).....	80
Quadro 5 - Exemplificando o Sistema de Avaliatividade com base no Julgamento - Relato do/a Aluno/a 5 (A5).....	81
Quadro 6 - Exemplificando o Sistema de Avaliatividade sob o olhar da Apreciação - Relato do/a Aluno/a 4 (A4).....	83
Quadro 7 - Etapas e atividades desenvolvidas em sala de aula durante a pesquisa.....	129
Quadro 8 - Quadro-síntese contendo as etapas de análise adotadas na pesquisa.....	135
Quadro 9 - Relato do/a Aluno/a 1 (A1).....	172
Quadro 10 - Diário do/a Aluno/a 5 (A5).....	174
Quadro 11 - Carta do/a Aluno/a 3 (A3).....	176
Quadro 12 - Cartaz produzido pelo/a Aluno/a 3 (A3).....	178
Quadro 13 - Relato do/a Aluno/a 4 (A4).....	181
Quadro 14 - Diário do/a Aluno/a 2 (A2).....	183
Quadro 15 - Carta do/a Aluno/a 4 (A4).....	185
Quadro 16 - Cartaz produzido pelo/a Aluno/a 5 (A5).....	188
Quadro 17 - Relato do/a Aluno/a 2 (A2).....	190
Quadro 18 - Diário do/a Aluno/a 1 (A1).....	192
Quadro 19 - Carta do/a Aluno/a 2 (A2).....	194
Quadro 20 - Cartaz produzido pelo/a Aluno/a 4 (A4).....	197
Quadro 21 - Relato do/a Aluno/a 5 (A5).....	200
Quadro 22 - Diário do/a Aluno/a 4 (A4).....	202
Quadro 23 - Carta do/a Aluno/a 5 (A5).....	204
Quadro 24 - Cartaz produzido pelo/a Aluno/a 1 (A1).....	207
Quadro 25 - Relato do/a Aluno/a 3 (A3).....	211
Quadro 26 - Diário do/a Aluno/a 3 (A3).....	213
Quadro 27 - Carta do/a Aluno/a 1 (A1).....	216
Quadro 28 - Cartaz produzido pelo/a Aluno/a 2 (A2).....	218

Quadro 29 - Quadro-síntese dos resultados para multimodalidade, GDV e Letramento do Brinquedo nos bonecos artesanais inclusivos e para os Sistemas de Transitividade e de Avaliatividade nas narrativas infantis.....	230
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
GPSM	Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
SS	Semiótica Social
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	ABRINDO A CAIXA: MINHAS PRIMEIRAS BRINCADEIRAS COM A TEMÁTICA	19
1.1	Problematização do estudo: O brinquedo e seus potenciais de significados	21
1.2	Por que pesquisar sobre os bonecos artesanais inclusivos e as narrativas infantis advindas do contato com eles?	23
1.3	Situando o contexto da pesquisa, questões norteadoras e objetivos.....	27
1.4	Estruturação da tese	30
2	BRINCANDO COM ALGUNS CONCEITOS: RETÓRICAS, BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS, DEFICIÊNCIA, DIFERENÇAS E INCLUSÃO	33
2.1	Um contínuo histórico acerca do discurso retórico: discutindo possibilidades a partir da Retórica do Brincar e do Brinquedo	36
2.2	Retóricas do Brincar e do Brinquedo: estabelecendo essa interseccionalidade.	38
2.2.1	A Retórica do Brincar sob um ponto de vista sutton-smithiano	39
2.2.1.1	<i>Retórica do Brincar como Progresso</i>	40
2.2.1.2	<i>Retórica do Brincar como Frivolidade</i>	41
2.2.1.3	<i>Retórica do Brincar como Imaginário</i>	42
2.2.1.4	<i>Retórica do Brincar como Self</i>	43
2.2.2	A Retórica do Brinquedo sob um olhar brougèriano	45
2.2.2.1	<i>A Retórica da Educação</i>	48
2.2.2.2	<i>Retórica da Diversão</i>	50
2.3	Deficiência, Diferença/Inclusão e o papel dos brinquedos.....	54
2.4	Síntese da seção	62
3	ESTABELECENDO AS PEÇAS ESSENCIAIS DA BRINCADEIRA: CONSTRUTOS TEÓRICOS.....	64
3.1	A Linguística Sistêmico-Funcional.....	66
3.1.1	Sistema de Transitividade.....	70
3.1.2	Sistema de Avaliatividade	76
3.2	A Semiótica Social.....	85
3.2.1	Multimodalidade	91
3.2.2	Gramática do <i>Design</i> Visual	96
3.2.3	Letramento do Brinquedo	106
3.3	Síntese da seção	116

4	ESTABELECENDO CAMINHOS PARA A PESQUISA: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS	118
4.1	Caracterização da pesquisa	119
4.2	Descrição dos artefatos lúdicos e dos/as participantes	121
4.2.1	Sobre os bonecos artesanais inclusivos	122
4.2.2	Sobre as crianças e o momento lúdico	123
4.3	Processos de geração de dados	124
4.4	Procedimentos de análise dos dados	132
4.5	Síntese da seção	136
5	ARREMATANDO A BRINCADEIRA: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	137
5.1	Sobre os sentidos dos brinquedos: uma leitura das configurações multimodais dos bonecos artesanais inclusivos e seus aspectos descritivo-interpretativos	138
5.2	Sobre os sentidos das narrativas: leituras das dimensões verbais a partir de seus aspectos descritivo-interpretativos	171
5.2.1	Das narrativas que levam à reflexão sobre a deficiência, a diferença e a inclusão..	172
5.2.2	Das narrativas que suscitam releituras tanto socioculturais quanto ideológicas	180
5.2.3	Das narrativas que revelam as crianças como protagonistas sociais e precursoras de novos valores culturais.....	190
5.2.4	Das narrativas que potencializam os significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais.....	199
5.2.5	Das narrativas que elucidam a construção do mundo social, multissemiótico e multimodal.....	210
5.3	Narrativas e brinquedos: aspectos descritivo-interpretativos sob uma perspectiva de correlação linguístico-imagética	221
5.3.1	O relato e a modalidade sensorial dos bonecos artesanais inclusivos: entre as narrativas e a produção imagética desses objetos lúdicos	222
5.3.2	As páginas do diário e os aspectos tridimensionais dos bonecos: entre os escritos das crianças, as imagens e as formas desses artefatos	223
5.3.3	A carta e a modalidade naturalista nos “Amiguinhos + Q Especiais”: entre os indícios de interação e a circulação da imagem.....	225
5.3.4	O cartaz e as reflexões sobre a deficiência, as diferenças e a inclusão: entre a multimodalidade e o público	227
5.4	Consubstanciando os resultados	228

5.5	Síntese da seção.....	231
6	FECHANDO A CAIXA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	232
	REFERÊNCIAS.....	245
	APÊNDICES	253
	ANEXOS	259

1 ABRINDO A CAIXA: MINHAS PRIMEIRAS BRINCADEIRAS COM A TEMÁTICA

Os **brinquedos** sempre **significam** algo.¹ (BARTHES, 1993, p. 53, grifo nosso)

Na minha infância, assim como na de muitas crianças, os brinquedos tiveram um significado muito marcante e representaram artefatos que, sem dúvida, muito contribuíram para o meu desenvolvimento ao longo da infância em direção a etapas posteriores. Recordo, em especial, alguns brinquedos, tais como o carrinho de lata construído artesanalmente e a bola de gude, cuja importância e sentido só hoje consigo perceber de maneira plena. Na atualidade, vejo que esses brinquedos, os quais foram essenciais para o desenvolvimento das minhas potencialidades, não apenas me proporcionaram uma entrada surpreendente no mundo da criatividade, da imaginação e da fantasia, bem como me ofereceram grandes oportunidades de construir interações, percepções e afetos que, mais tarde, vieram a constituir traços importantes da minha identidade.

A percepção atual sobre os brinquedos da minha infância decorre do ingresso no Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade – GPSM, a partir de 2019, como aluno da Pós-Graduação em Linguística – PROLING da UFPB. Ao participar do GPSM (CNPq/CAPES), tive um reencontro com o mundo dos brinquedos, dessa vez a partir de uma nova perspectiva: a de pesquisador. Nesse grupo de pesquisa, coordenado pela professora Doutora Danielle Barbosa Lins de Almeida, fui reapresentado à temática dos brinquedos, não só discutindo temas, tais como Multimodalidade e Infância, Ressignificações do Universo Infantil, Multimodalidade e Semiótica Visual, Materialidade dos Brinquedos, mas também compartilhando ideias, conhecimentos e emoções com os/as meus/minhas colegas através de algumas pesquisas e produções desenvolvidas, a saber: (i) *Toys as texts: towards a multimodal framework to toys' semiotics* (ALMEIDA, 2020); (ii) Uma análise multimodal de brinquedos *fidget toys* na perspectiva da Semiótica Social (PONCIANO FERNANDES; DE AGUIAR SARINHO JÚNIOR, 2021).

Dentre esses/as colegas, tive a felicidade de conhecer e encontrar uma pessoa muito singular, uma amiga para quem os brinquedos se tornaram não só um objeto de pesquisa, mas também uma forma de se conectar com o mundo, com as pessoas e de se afirmar como

¹ No original: “*toys always mean something*” (BARTHES, 1993, p. 53).

pesquisadora na universidade, a despeito de todas as barreiras a serem enfrentadas por ser essa colega uma pessoa com deficiência. Apesar de não estar mais entre nós, ela é a prova viva que, como aponta Barthes (1993) na epígrafe desta seção, os brinquedos significam algo, sempre, inclusive a possibilidade de construir pertencimento e de proporcionar empoderamento e autoafirmação.

Essa colega e sua relação com o mundo dos brinquedos foram para mim uma fonte de inspiração e, inegavelmente, me conduziram aos caminhos que percorro hoje como pesquisador, dos quais essa tese representa um marcante e importante desdobramento. Assim é que passei a me interessar pela temática dos brinquedos, mas não apenas isso. Espelhado na pesquisa dessa minha colega e de outros/as participantes do GPSM, passei a me questionar sobre o potencial dos brinquedos, tanto em relação a sua funcionalidade como objeto que possibilita entretenimento e serve de estímulo à brincadeira quanto no que diz respeito a explorações sensoriais diversas possíveis, tais como sonoras, táteis, aromáticas e visuais.

Dessa forma, o foco desta tese está na investigação dos bonecos artesanais inclusivos², considerando suas configurações multimodais, suas influências na produção de sentidos e seus aspectos tridimensionais, bem como nas narrativas no que tange à construção de sentidos multimodais pelas crianças sobre deficiência, diferença e inclusão durante a interação com esses artefatos, por intermédio da brincadeira. As motivações em relação a esse tema são resultantes tanto da fonte de inspiração despertada pelo contato com a colega anteriormente descrita quanto de reflexões após leituras proporcionadas pelas disciplinas cursadas no Doutorado e pelo GPSM, a saber: (i) a ideia de que o brinquedo não só traduz o imaginário coletivo, como também constitui um suporte e estímulo para a brincadeira, bem como constrói representações sensorio-afetivas e interações sociocomunicativas, o que ratifica esse artefato como texto; (ii) a ideia de que as narrativas advindas da brincadeira com esses brinquedos, além de se revelar como a ação do brincar a partir de um comportamento espontâneo, estimula a sociabilidade por meio de trocas entre os/as alunos/as, no ambiente escolar, principalmente.

Na intenção de proporcionar uma visão ampla acerca desta pesquisa, apresento, nesta introdução, um panorama desta tese, pontuando, a seguir, a problematização do estudo; a justificativa da pesquisa; uma descrição acerca do contexto, das questões de pesquisa, dos objetivos e das hipóteses, e, por fim, uma exposição da estrutura da tese.

² A escolha pela designação de “bonecos artesanais inclusivos”, no que se refere a tais brinquedos, se dá pelo fato de eles serem produzidos a partir não só da habilidade, mas também da criatividade e da sensibilidade de quem os confeccionou, cuja produção é limitada, além de desenvolverem a representação de algumas deficiências presentes em nossa sociedade.

1.1 Problematização do estudo: O brinquedo e seus potenciais de significados

Historicamente, os brinquedos têm despertado o interesse de pesquisadores/as por representarem artefatos com vistas à brincadeira e por construírem representações e universos imaginários (CALDAS-COULTHARD; VAN LEEUWEN, 2002; ALMEIDA, 2008; 2017a; MACHIN; VAN LEEUWEN, 2009; BROUGÈRE, 2010; SOARES; ALMEIDA, 2018), além de concepções socioculturais (KLINE, 1993; FLEMING, 1996; ELLIS, 2015; 2019; ALMEIDA, 2017b).

Dessa forma, o brinquedo, devido às suas características expressivas, comunicativas, simbólicas e interacionais, constitui-se texto. Tal argumento já fora postulado por pesquisadores/as, tais como: Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2002; 2004), à medida que tratam desses “objetos semióticos” como uma junção de ideologias e de valores sociais; Almeida (2006; 2018; 2020), quando discorre sobre os significados socioculturais desses brinquedos, refletindo, portanto, acerca do mundo no qual estão inseridos; Machin e van Leeuwen (2009), que apresentam os brinquedos como propagadores de discursos; Silveira e Afonso (2009), quando desenvolvem a ideia de abordagem cultural de muitas gerações inerente a esse artefato; além de Brougère (2010; 2014; 2018), cuja ideia enaltece o brinquedo como algo que possibilita ressignificar a realidade, ao invés de apenas representá-la, dentre outros/as estudiosos/as.

Na obra seminal *Semiótica Social* (HODGE; KRESS, 1988), por exemplo, defende-se a ideia de que textos constituem objetos sociais, tal qual verifica-se com os brinquedos, os quais ocorrem por meio de processos e sob efeitos sociais; dessa forma, acentua-se que, na produção e na interpretação textuais, há escolhas e interesses por parte de quem as realiza. Sendo assim, torna-se significativo frisar que a produção de significados ocorre a partir de uma diversidade de modos de comunicação distintos, tanto devido à influência das novas tecnologias digitais, a partir de seus impactos e efeitos na sociedade e nos indivíduos em si, quanto em razão da integração, cada vez mais presente, de diversos modos e recursos semióticos utilizados em nossas práticas cotidianas de letramento, resultando em composições verbo-imagéticas. Ou seja, modos semióticos distintos possuem “funções complementares”³ (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 114) entre si. Nessa perspectiva, qualquer texto, por essência, traz consigo a multimodalidade, uma vez que, na atualidade, “o valor de uma combinação de modos diferentes

³ No original: “*complementary functions*” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 114).

de significado vale mais a pena do que a informação [...] que obtemos a partir desses modos quando usados sozinhos”⁴ (BATEMAN, 2014, p. 6).

Nesse contexto, pode-se definir texto como uma articulação entre modos semióticos, os quais dizem respeito às possibilidades discursivas e compõem, dessa maneira, o discurso, que é o produto sociocultural daquilo que é enunciado e representado. Isto é, o texto corresponde a um fenômeno para o qual convergem modos semióticos distintos, de maneira que o discurso não apenas constitui uma prática social baseada nas ações das quais fazemos uso (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), mas também se trata de um recurso cujo objetivo é trazer à tona práticas sociais de representação e significação (VAN LEEUWEN, 2008).

Destacamos, inclusive, que a brincadeira é estimulada pelos diversos significados potenciais do brinquedo e que ocorre a partir de um livre consentimento, por meio do qual o prazer se faz presente, bem como a apropriação dos valores culturais (MOYLES, 2002; SILVEIRA; AFONSO, 2009; BROUGÈRE, 2010; FRIEDMAN, 2012). Nesse contexto, nossa pesquisa maximiza tais ideias e explora, a partir de um ponto de vista do discurso persuasivo, a Retórica do Brincar da criança (SUTTON-SMITH, 1997) aliada à Retórica do Brinquedo em si (BROUGÈRE, 2014; 2018), o que pode evidenciar aspectos imagético-verbais na produção de mensagens durante o brincar e suas possíveis reverberações no interlocutor. Conforme Bezemer e Kress (2016) explicitam, tratar de retórica é essencial no que se refere à produção semiótica, dadas as circunstâncias de instabilidade e incertezas tão presentes na contemporaneidade. Isto é, impulsionamos conceitos advindos da Retórica, aliados aos da brincadeira, do brinquedo e da Semiótica Social, a partir da abordagem multimodal, para reiterar a nossa proposta de que os efeitos argumentativos, os interesses persuasivos e a estruturação visual conectam-se na construção do discurso produzido pelas crianças acerca da deficiência, das diferenças e da inclusão, adicionando novos significados e/ou estabelecendo releituras dos mesmos, cujo interesse diz respeito à produção de novos sentidos.

Em referência aos brinquedos e seus potenciais de significados, ainda, nosso estudo lança mão, também, do letramento social e sua implicação na multiplicidade de práticas letradas propostas por Street (2014), a partir da abordagem multimodal para a Semiótica dos Brinquedos (ALMEIDA, 2020), subseqüentemente, assinalada pela autora como Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2021), levando em consideração as ideias sobre as configurações multimodais e os potenciais de significado desse artefato, em que questões sociais mais abrangentes podem ser potencializadas e ressignificadas, tais como a deficiência, diferença e a inclusão.

⁴ No original: “*the value of a combination of different modes of meaning can be worth more than the information [...] that we get from the modes when used alone*” (BATEMAN, 2014, p. 6).

Nessa perspectiva, o brinquedo pode operar como suporte à aprendizagem, no tocante ao campo pedagógico, em situações de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, à medida que nossa pesquisa elege a proposta para o Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2021), deixamos claro que alguns materiais que compõem esses brinquedos, tais como a lã, o algodão, a linha, o feltro, o tecido, a fibra siliconada, dentre outros, podem suscitar significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais, alinhados às perspectivas funcionais e simbólicas, o que pode contribuir para uma melhor socialização da criança, propiciada pelas interações multimodais em forma de brincadeira.

Conforme Brougère (2010, p. 16) pontua, “há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação [...] dada ao objeto num meio social de referência”, a qual é ratificada pelos bonecos que constituem nossos dados e que foram confeccionados por uma artesã pernambucana⁵, a pedido do pesquisador, representando algumas deficiências físicas existentes em nossa sociedade. É importante frisar, ainda, que artefatos artesanais não são encontrados facilmente no mercado, o que os singulariza; dessa forma, nosso interesse por eles surgiu, sobretudo, devido aos materiais com que são feitos, diferenciando-os daqueles industrializados. Essa coleção é nomeada de “Amiguinhos + Q Especiais”. Dito isso, acredita-se que os bonecos artesanais inclusivos em estudo suscitam uma função simbólico-expressiva acerca da deficiência, cuja representação pode servir de estímulo para o interlocutor se posicionar em relação à causa da inclusão e das diferenças, a partir do contexto sociocultural a que pertence.

1.2 Por que pesquisar sobre os bonecos artesanais inclusivos e as narrativas infantis advindas do contato com eles?

Considero de inegável pertinência trazer esse objeto de investigação como o cerne desta pesquisa, partindo do pressuposto de que é por meio das brincadeiras que as crianças expressam sua bagagem multicultural (família, comunidade, escola, dentre outras instâncias). Ao brinquedo, em especial àqueles artesanais e que representam deficiências, por sua vez, não têm sido direcionadas pesquisas suficientes, sobretudo linguísticas⁶, apesar de seu imenso potencial

⁵ Por meio de suas lojas virtuais no *Instagram*, disponível em: https://www.instagram.com/melo_clotilde/, e no *Facebook*, disponível em: <https://www.facebook.com/clotilde.melo.5>, é possível apreciar a arte de Clotilde Melo, do Ateliê Coisinhas da Clô, cuja confecção de brinquedos e de peças decorativas é feita em lã, algodão, linha, feltro, tecido, fibra siliconada. Acesso em: 06 jan. 2022.

⁶ Em consulta ao catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi realizado um levantamento sobre o tema em questão, a partir das palavras-chave “multimodalidade”, “brinquedo”, “deficiência” e “bonecos artesanais inclusivos”. A grande área do conhecimento

de significados; ou seja, são necessários estudos, por exemplo, que enfatizem os significados potenciais ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996])⁷ apresentados por esses artefatos, quer seja através das mensagens, quer seja por meio dos valores expressos e emoções fomentadas.

No entanto, ao expandir a busca para artigos, encontramos os estudos desenvolvidos por Cruz (2011), nos quais foram investigadas crianças em suas práticas interativas durante brincadeiras com bonecas e bonecos “diferentes” industrializados, e por Soares e Almeida (2018, p. 19), através do qual foram estabelecidas discussões a partir da “natureza multifacetada e multirracial da sociedade” retratadas com o auxílio de representatividades semióticas dos bonecos. Mesmo assim, tais pesquisas não focam na questão da deficiência, da diferença e da inclusão, tampouco utilizam-se dos brinquedos artesanais e das narrativas infantis como objeto de estudo, o que torna nosso estudo singular e inovador.

Faz-se necessário ressaltar que, embora brinquedos apontem para ressignificações da sociedade e de seus papéis, das identidades, ideologias e das experiências interativo-afetivas, enfim, constituam-se enquanto textos (SELANDER, 2003; CALDAS-COULTHARD; VAN LEEUWEN, 2004; ALMEIDA, 2006; 2020), percebemos que há uma ausência de representações de crianças com deficiência por meio desses artefatos, embora existam argumentos em defesa da importância de reconhecer as pessoas com deficiência como cidadãos pertencentes a um grupo consumidor e em favor da necessidade de vê-las representadas no âmbito da cultura popular, conforme Ellis (2019) pontua. Em concordância com as vozes citadas, percebemos uma carência na difusão de brinquedos que revelem não só representações positivas acerca da diferença, nesse caso, especificamente relacionadas a pessoas com deficiência entre o público infantil, mas também suscitem discussões sobre o impacto dessas novas e múltiplas configurações materiais apresentadas pelos brinquedos na autoestima de crianças que apresentam alguma deficiência, provocando, desse modo, desconstruções nos padrões do que se considera “normal” (SKLIAR, 2006) e novas alternativas socioculturais com fundamento nas vozes daqueles/as que se encontram à margem da sociedade.

Lançando mão de uma abordagem sociossemiótica, torna-se preponderante provocar uma discussão que una aspectos relacionados às atividades comunicativas e às ações sociais, tal como o uso da linguagem, o contexto e a diversidade dos modos semióticos (HODGE;

“Linguística, Letras e Artes” foi selecionada, além de um refinamento sobre Doutorado (Tese), porém nenhuma pesquisa que fizesse referência a esses temas sob uma perspectiva linguística foi encontrada. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> Acesso em: 15 maio 2021.

⁷ Convém informar que essa obra já se encontra em sua 3ª edição, publicada em 2021. No entanto, para esse trabalho, utilizamos a versão de 2006.

KRESS, 1988). Isto é, referimo-nos a um aporte teórico que intenciona pesquisar como se dão não só as relações socio-históricas, mas também as culturais e ideológicas em experiências comunicativas, levando em consideração, segundo Silva e Almeida (2018) pontuam, os aspectos semióticos envolvidos e os produtores de signos, sujeitos que coconstroem a comunicação.

Um aspecto fundamental a ser destacado é que a Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988) fortalece outros modos de comunicação, além do código semiótico verbal, no tocante à construção de sentidos. Dessa forma, é possível afirmar que, além da palavra, o cheiro, a cor, a textura, o peso, a forma, dentre outras configurações multimodais presentes em artefatos como os bonecos aqui investigados, por exemplo, constituem fontes semióticas capazes de produzirem efeitos de sentidos (ALMEIDA, 2020), considerando seus significados potenciais. Além disso, convém citar a função social do brinquedo, bem como as características lúdica e simbólica peculiares (BROUGÈRE, 2010), que estão atreladas à relação afetiva e de intimidade com base nas características tridimensionais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]) desses objetos.

Levando em consideração essas múltiplas produções de sentidos possibilitadas pelo brinquedo, sob um aporte linguístico, temos a intenção de ampliar os estudos não só acerca do campo teórico da Semiótica Social, como também sobre os estudos da multimodalidade que estão intimamente relacionados com essa teoria, suscitando discussões sobre deficiência, diferença e inclusão. Isso porque os brinquedos, além de constituírem o “produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos” e de estarem inseridos “em um sistema social [...] [que] suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser” (BROUGÈRE, 2010, p. 7-8) durante a brincadeira, são dotados de recursos semióticos capazes de ressignificar papéis sociais e representações identitárias (VAN LEEUWEN, 2008).

Isso posto, elencamos aspectos presentes nesta pesquisa que podem contribuir com os estudos linguísticos, tornando-a bastante relevante para o domínio teórico da Semiótica Social e para as pesquisas em multimodalidade, bem como para o campo da infância, no que tange ao brinquedo e à brincadeira, compreendendo enfoques socioculturais e pedagógicos. No tocante às configurações multimodais, (i) os bonecos artesanais inclusivos que foram utilizados na pesquisa podem revelar significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais a partir de sua composição material e do seu papel como suporte para brincadeiras, o que possibilita suscitar debates acerca das experiências interativas, sensoriais, afetivas e lúdicas, bem como levantar discussões de cunho social; (ii) tal estudo tem uma dimensão de inovação, uma vez que pretende estabelecer uma intersecção de campos de estudo,

tais como a Semiótica Social, a multimodalidade, a Retórica do Brincar e do Brinquedo, o Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2021), dentro da área de conhecimento da Linguística, e as questões de inclusão, possibilitando ressignificações de estereótipos de ordem sociocultural, histórica e linguística, por meio de uma nova perspectiva sociossemiótica de brinquedos como textos (SELANDER, 2003; CALDAS-COULTHARD; VAN LEEUWEN, 2004; ALMEIDA, 2006; 2008; 2017a; 2017b; 2018).

Considerando aspectos adicionais, convém frisar que os estudos sobre a Retórica do Brincar (SUTTON-SMITH, 1997) e a Retórica do Brinquedo (BROUGÈRE, 2014; 2018) podem ser reveladores de crenças e ideologias subjacentes, através das quais percebe-se um poder de persuasão empreendido tanto durante a brincadeira quanto pelo brinquedo em si, haja vista que esse artefato apresenta-se inserido em um contexto sociocultural e de interação. Assim, acreditamos que a retórica deve ser referenciada, também, pois é por intermédio dela que crenças são reveladas, uma vez que é na brincadeira que transformações ao longo do tempo, mudanças de perspectivas e multiplicidade de discursos são empreendidas.

Logo, a partir do arcabouço teórico dos estudos multimodais presentes em Almeida (2006; 2008; 2017a; 2017b; 2020); Maia (2020a; 2020b), além dos postulados da Linguística Sistemico-Funcional (LSF) em Halliday (1994[1978]); Halliday e Matthiessen (2014); Martin e White (2005); Vian Jr. (2009; 2010a; 2010b; 2012); Hood (2010); Vian Jr.; Souza; Almeida (2010); Almeida (2010); Fuzer e Cabral (2014); Thompson (2014); em van Leeuwen (2005) e Kress e van Leeuwen (2006[1996]), por meio dos princípios da Gramática do *Design Visual* (GDV), propomos uma investigação das narrativas advindas das interações mediadas pelos brinquedos, a partir da multimodalidade/materialidade desses artefatos, a fim de despertar a atenção para a importância de trazer à tona temas relevantes em nossa sociedade. Ou seja, os/as alunos/as participantes, além de produzirem sentidos referentes à releitura de estereótipos, preconceitos e hegemonias, podem construir sentidos no tocante à deficiência, diferença e inclusão a partir da sua interação com esses brinquedos e das narrativas advindas dessas relações, o que ratifica o caráter bastante atual desse estudo. Por conseguinte, pesquisas de cunho etnográfico-multimodal (DICKS; SOYINKA; COFFEY, 2006; DICKS *et al.*, 2011) que dizem respeito à interação das crianças com bonecos artesanais inclusivos demandam estudos apoiados nessas narrativas e nas construções ideológicas acerca da deficiência.

Após apresentar os argumentos que justificam a relevância do objeto de estudo, descrevo alguns aspectos pontuais da pesquisa.

1.3 Situando o contexto da pesquisa, questões norteadoras e objetivos

Partindo de minha experiência como professor de ensino fundamental de escolas públicas, escolhi realizar essa pesquisa de maneira a contribuir especificamente com esse nível de ensino. Assim é que optei por desenvolver esse estudo com alunos/as participantes na Escola Municipal Paulo Freire, uma instituição pública municipal, localizada na zona urbana de Orobó, cidade do interior do estado de Pernambuco. Essa escola contempla alunos/as desde a Educação Infantil (Creche I e II; Pré-escola I e II) até o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), totalizando 508 alunos/as atendidos/as, conforme aponta o Censo Escolar ano 2020.

Outro aspecto que merece ser enfatizado diz respeito ao número de estudantes com deficiência que fazem parte do contexto educacional desse município, inseridos/as não só em salas de aula regulares, como também no CAEDE – Centro de Atendimento Educacional Especializado Professora Maria Assunção Coutinho da Silva, que funciona no contraturno, perfazendo um total de 119 alunos/as, segundo levantamento estatístico-educacional traçado pelo Censo Escolar 2020. Desses/as alunos/as mencionados/as, 21 (17,6%) estão devidamente matriculados/as na instituição selecionada para a realização da pesquisa, o que ratifica a sua proposta de acolhimento a todos/as, levando em consideração suas singularidades didático-pedagógicas, socio-históricas, políticas, culturais e de inclusão. Logo, defendemos a nossa opção pela referida escola em constituir o contexto de nossa pesquisa.

No que tange aos participantes da pesquisa, optamos por trabalhar com cinco crianças na faixa etária entre os 9 e 10 anos, as quais cursam o 4º ano de escolaridade, no turno matutino, e estão sob a responsabilidade da professora que implementou o Campeonato Nacional de Leitura Arkos - Ler é Poder nessa instituição. Outra informação que vale ser destacada é que, devido ao segundo ano consecutivo de pandemia causada pela COVID-19 e suas restrições, aconteceram algumas alterações em relação ao quantitativo de crianças participantes, cujos detalhes encontram-se pormenorizados na seção sobre a metodologia.

Nosso objeto de estudo é a multimodalidade presente nos bonecos artesanais inclusivos, considerando seus aspectos tridimensionais, e as narrativas produzidas pelas crianças, quando da interação com esses artefatos. Intencionando uma investigação do nosso objeto de estudo, recorreremos às configurações multimodais presentes nos bonecos artesanais inclusivos (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]); ALMEIDA, 2020; 2021), sob a ótica de sua tridimensionalidade e do Letramento do Brinquedo, respectivamente; aos significados ideacionais, interpessoais e composicionais, advindos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994[1978]; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN;

WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014); e às “situações de aprendizagem” propostas por Medrado e Dourado (2015), cujas observações estão respaldadas no cotidiano de sala de aula, e por Ribeiro (2016), que faz referência à relevância da leitura e da produção de textos multimodais na contemporaneidade, através dos quais modos semióticos distintos apresentam-se em uma relação interseccional. Dessa forma, utilizamo-nos dos registros observacionais realizados pelo pesquisador a partir de situações de aprendizagem desenvolvidas em um contexto pedagógico de uso dos bonecos artesanais inclusivos, através do qual as narrativas analisadas foram construídas como resposta a tarefas propostas, numa sala de aula especificamente, em novembro de 2021. No total, 16 (dezesesseis) bonecos e 40 (quarenta) textos, provenientes das produções escritas, imagéticas e multimodais realizadas pelos/as alunos/as participantes, constituem nossos dados⁸, cujo recorte será detalhado na seção sobre os aspectos metodológicos.

A partir do objeto de estudo citado anteriormente, elegemos a seguinte questão geral de pesquisa: De que forma as crianças revelam significados ideológicos sobre a deficiência, a diferença e a inclusão, a partir de suas narrativas ao brincar, por meio dos significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais advindos da LSF, da GDV e do Letramento do Brinquedo? Na intenção de pormenorizar essa questão geral, foram elencadas três questões específicas que subsidiaram esta pesquisa: 1) Quais configurações multimodais estão materializadas nos bonecos artesanais inclusivos com vistas à produção de sentidos, considerando a dimensão do arcabouço de análise sociossemiótica?; 2) Quais são as escolhas discursivas das crianças participantes da pesquisa que remetem às questões de deficiência, diferença e inclusão deflagradas durante a brincadeira com os bonecos artesanais inclusivos selecionados, cujas visões de mundo se refletem nesses sentidos, levando em conta não só as escolhas léxico-gramaticais realizadas e os mecanismos de avaliação utilizados, mas também representações visuais dos brinquedos e gestos (ações) do brincar?; e 3) O que as análises dos brinquedos e do discurso das crianças, quando da interação com esses artefatos, revelam sobre as potencialidades e o papel desses brinquedos no fortalecimento de posturas mais inclusivas por parte dos/as alunos/as?

Nesse contexto, de forma geral, elegemos como objetivo primordial investigar como as crianças revelam significados ideológicos a respeito da deficiência, diferença e inclusão, a partir de suas narrativas geradas durante a brincadeira, por meio da identificação dos significados

⁸ A pormenorização do contexto em que fora realizada a pesquisa, contendo as informações sobre os participantes, a coleta e a análise dos dados, será feita na seção referente à metodologia.

ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais, advindos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994[1978]; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) e da Gramática do *Design Visual* (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), e fundamentado na abordagem multimodal para o Letramento do Brinquedo proposto por Almeida (2021).

Na intenção de atender ao objetivo geral e pormenorizá-lo, pretende-se: 1) analisar as configurações multimodais presentes nos bonecos artesanais inclusivos com base no arcabouço teórico de Almeida (2020; 2021) para o Letramento do Brinquedo, sob a ótica de sua tridimensionalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]); 2) identificar as escolhas discursivas presentes nas produções das crianças que remetem às questões de deficiência, diferença e inclusão deflagradas durante a brincadeira com os bonecos inclusivos selecionados, cujas visões de mundo se refletem nesses sentidos, considerando os padrões léxico-gramaticais e os semântico-discursivos, lançando mão do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) e dos mecanismos de avaliação, fundamentados no Sistema de Avaliatividade⁹ (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010) da LSF; e 3) analisar a relação entre os brinquedos artesanais inclusivos e o discurso das crianças, com vistas a compreender de que forma essa relação pode fortalecer e promover posturas inclusivas por parte dos/as alunos/as, sob o olhar de Skliar (2003; 2006; 2012), Rodrigues (2006), Medrado e Silva (2012), Mantoan (2015), Medrado (2016), Dantas (2019) e Maia (2020b).

Tais aspectos podem impactar diretamente nas atitudes, reações e emoções das crianças, quando da relação de sociabilidade entre elas próprias, bem como entre elas e os brinquedos. Igualmente, tratar de deficiência, diferença e inclusão é propiciar um espaço de debate, além de oportunidades de participação e de expressão para todas as crianças, prezando, acima de tudo, por uma convivência mais solidária, pacífica, acolhedora e, sobretudo, mais inclusiva.

⁹ Essa tradução foi proposta por Vian Jr. (2009) para o termo “*appraisal*” de Martin e White (2005).

1.4 Estruturação da tese

Após explicitar a problematização da pesquisa; sua justificativa; contextualização, questões de pesquisa e objetivos, evidenciamos uma síntese sobre as seções que constam desta tese, a qual é composta por mais cinco seções, além desta que ora se apresenta.

Na Seção 2, discutimos acerca da presença da persuasão tanto na ação do brincar, que ocorre de forma espontânea e não estruturada, quanto no brinquedo em si, que se revela, principalmente, através da sedução e do apelo proporcionados por esse objeto lúdico. Em relação à Retórica do Brincar, Sutton-Smith (1997) é categórico em afirmar que para tal Retórica, há de ser levado em consideração não só o contexto, mas também o conjunto de valores empreendidos durante o ato da brincadeira, conforme Moyles (2002), Silveira e Afonso (2009) e Friedman (2012) também assinalam; no tocante à Retórica do Brinquedo, investigamos como esse artefato impacta o interlocutor, possibilitando um efeito ilocucionário, a julgar por esse objeto lúdico apresentar-se inserido em um contexto amplo da nossa cultura (SUTTON-SMITH, 1986; BROUGÈRE, 2014; 2018).

Apresentamos, ainda nessa seção, discussões voltadas para a dimensão simbólica, expressa por esses artefatos, aliada às suas funções social e cultural, que são potencializadas por meio da ludicidade que lhes é peculiar. Para tecer as discussões pertinentes acerca dessa junção (dimensão simbólica + função sociocultural), primordialmente, não só recorreremos à afirmação de que a ludicidade propiciada durante o brincar reitera a característica simbólica do brinquedo (BROUGÈRE, 2010), bem como exploramos a ideia de que as crianças, através da brincadeira, utilizam-se da cultura popular, possibilitando-lhes novas construções de sentido (ELLIS, 2015).

Trazemos, ainda, algumas discussões sobre deficiência, diferença e inclusão (SKLIAR, 2003; 2006; 2012; RODRIGUES, 2006; MEDRADO; SILVA, 2012; MANTOAN, 2015; MEDRADO, 2016; DANTAS, 2019; MAIA, 2020b), suscitadas a partir dos bonecos artesanais inclusivos, tanto como instrumentos de representação de concepções hegemônicas sobre tais ideias quanto como objetos propulsores de possibilidades de desconstrução desses sentidos em direção a perspectivas mais inclusivas e, sobretudo, acolhedoras em comunidades e nas escolas, principalmente.

A Seção 3 maximiza os aspectos teóricos, à medida que elege teoria e abordagens que também embasam esta pesquisa, tais como: (i) Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005), através da qual busca-se evidenciar que os significados são resultantes de interações semióticas herméticas; (ii) Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN,

2006[1996]; FERNANDES; ALMEIDA, 2008), cujo aporte teórico-metodológico possibilita ressignificar a leitura do texto visual e suas implicações; (iii) Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010; JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016; BEZEMER; KRESS, 2016), por meio da qual é possível discutir sobre como as escolhas, combinações, os modos e recursos semióticos integram-se na intenção de criar significados; (iv) Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; 1994[1978]), por meio dos Sistemas de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) e de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010), em que percepções do mundo interior e exterior revelam situações experienciais durante as interações sociocomunicativas; e o (v) Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2020; 2021), por intermédio do qual discutimos sobre os significados interpessoais empreendidos pelas características materiais desses artefatos.

Na Seção 4, estão presentes os caminhos metodológicos, responsáveis pela condução da pesquisa. Nesse trecho da tese, tratamos da ampliação do conhecimento sobre nosso objeto de estudo e acerca dos procedimentos adotados, considerando a difusão dos novos conhecimentos. Além disso, pormenorizamos a natureza da pesquisa e elucidamos a forma como se deu a seleção e geração dos dados para a realização da análise.

A Seção 5 apresenta as análises dos dados referentes às configurações multimodais presentes nos bonecos artesanais inclusivos e aos aspectos léxico-gramaticais e semântico-discursivos percebidos nas produções textuais dos/as alunos/as; para tal, são levadas em conta as configurações tridimensionais presentes nesses artefatos, considerando os aportes teóricos da multimodalidade, da GDV e do Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2020; 2021), e as narrativas produzidas pelas crianças à medida que interagem com esses artefatos. Nesse contexto, utilizamos de categorias de análise a partir das metafunções ideacional/representacional, interpessoal/interativa e composicional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN; WHITE, 2005; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]).

Por último, nas Considerações Finais, há uma retomada das discussões de forma sintetizada, por meio das quais são respondidas as questões de pesquisa elucidadas na Seção 1, além de suscitar novas ideias e campos de estudo para pesquisas vindouras não apenas no tocante à brincadeira e ao brinquedo, mas também relacionadas à Linguística Aplicada, à Semiótica Social e à multimodalidade e suas implicações, principalmente no que tange ao tratamento dado à deficiência, diferença e inclusão por parte dos participantes da pesquisa. Isso ratifica a ampliação dos estudos acerca da língua(gem), tendo em vista que todo falante pode

recorrer à construção de diversos significados, tanto para a representação do mundo em que está inserido, bem como para a construção de relações em múltiplos contextos socioculturais (FUZER; CABRAL, 2014). Portanto, a forma como é utilizada a linguagem extrapola os aspectos meramente linguísticos, para tratar da realidade e, assim, possibilitar as relações sociointeracionais, envolvendo, sobretudo, a sociedade, as situações de uso e os mais diversos contextos.

2 BRINCANDO COM ALGUNS CONCEITOS: RETÓRICAS, BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS, DEFICIÊNCIA, DIFERENÇAS E INCLUSÃO

Retórica é a maneira através da qual o **brinquedo** **significa** quem é o **destinatário**, como o objeto **seduz**, **surpreende** e **atrai** o **consumidor** e/ou **usuário**¹⁰ (BROUGÈRE, 2014, p. 243, grifo nosso).

Em uma certa tarde, uma criança, que se utiliza de um tecido para servir de capa protetora e de uma espada para travar um combate e se proteger, salta, faz cambalhotas e corre em um espaço de sua casa, assumindo o papel de super-herói. Também, em uma sala de aula, sobre uma cadeira de rodas, um/a aluno/a constrói uma pipa com seus/suas colegas para colocá-la em voo, sentindo o fio entre os dedos e a decolagem da rabiola. As cenas relatadas demonstram a relevância que a brincadeira tem para as crianças e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento social, cultural, psíquico, linguístico, dentre outros.

O brincar constitui-se um tema complexo. Daí a necessidade de pesquisas que levem em consideração uma relação interseccional entre a brincadeira, a infância, o brinquedo e a criança (SILVEIRA; AFONSO, 2009), pois é por meio da ação lúdica do brincar que conexões são criadas em relação ao mundo em que a criança reside e no que se refere às diversas interações possíveis.

Cabe enfatizar que, no tocante à brincadeira, não se deve esquecer de fazer referência às ideias de comportamento espontâneo e de atividade não ordenada. Dessa forma, estão imbricados movimentos e simulações, ou seja, “uma ação e uma ficção, [...], o sentido dado à ação lúdica” (BROUGÈRE, 2010, p. 14), e atividades em que há uma imersão da criança nos aspectos culturais, uma vez que são potencializados conhecimentos prévios e interações preexistentes, atribuindo-lhes uma nova perspectiva, uma ressignificação. Isso ocorre devido a uma apropriação ativa da criança que está vestida de super-herói, por exemplo, e, assim, o imita, bem como através do/a aluno/a que empina pipa com seus/suas colegas, demonstrando níveis diferentes de complexidade e proporcionando uma profusão de “situações potenciais de aprendizagem” (MOYLES, 2002, p. 20) e de oportunidades de comunicação consigo mesmo/a e com o mundo.

Nesse sentido, defendemos a ideia de que as narrativas que são empreendidas durante as brincadeiras não só configuram o resultado de uma situação de comunicação, como também

¹⁰ No original: “*Rhetoric is the way the toy means who is the recipient, how the object seduce, catch and capture the consumer and/or the user*” (BROUGÈRE, 2014, p. 243).

são constituídas, sobretudo, a partir de recursos retóricos, os quais são resultado do mundo multimodal e social de interação em que estamos inseridos e cujos aspectos políticos, religiosos, sociais, educacionais e ideológicos são essenciais à construção do significado de cultura. Logo, nessa pesquisa, recorreremos à Retórica do Brincar¹¹ (SUTTON-SMITH, 1997), como um dos eixos teóricos que guiará nossa discussão.

Ademais, vale destacar que o brinquedo, além de sua funcionalidade, ora como suporte, ora como artefato para a brincadeira, carrega consigo significações socioculturais, relacionais e simbólicas. Isso ratifica o fundamento de que não tratamos de um objeto para ser percebido de forma dissociada da realidade em que está sendo utilizado, mas, ao contrário, tratamos de um artefato que está imerso em uma perspectiva multidimensional, o que o torna repleto de potencialidades, visando à socialização. Dessa forma, é relevante frisar que, para tratarmos da Retórica do Brinquedo¹² (BROUGÈRE, 2014; 2018), apoiamo-nos em releituras desse “objeto para encontrar as diferentes formas por meio das quais o destinatário se faz presente no brinquedo em si”¹³ (BROUGÈRE, 2014, p. 243), o que significa que esse suporte se configura como um incremento da brincadeira infantil e, simultaneamente, enriquecedor de papéis sociais.

Tomemos, por exemplo, dois artefatos que ainda estão na ordem do dia do mercado de brinquedos infantis: o urso de pelúcia e a boneca-bebê. O urso de pelúcia, por suscitar diversas relações, especialmente as afetivas, é passível também de maximização dos sentidos, com destaque para o tato e o olfato, o que “favorece a descoberta do próprio corpo de quem brinca” (SILVEIRA; AFONSO, 2009, p. 69). Devido à pandemia de COVID-19, foi potencializada a iniciativa de colocar ursinhos de pelúcia nas janelas de casas e apartamentos com o intuito de distrair crianças durante o período da quarentena, além de esses artefatos serem utilizados para marcarem lugares nos restaurantes, visando à manutenção do distanciamento social, em diversos países do mundo todo, o que acabou ressignificando-os socioculturalmente. A boneca-bebê, por sua vez, provoca uma releitura do papel secular desempenhado pela mãe na sociedade, “o que sustenta a função dos brinquedos como suportes para a encenação sócio-dramática (precoce) de papéis específicos que elas [as crianças] vão ocupar mais tarde em um universo

¹¹ Utilizamos-nos de iniciais maiúsculas para demarcar um dos conceitos teóricos que se fará presente durante toda esta Seção 2, o qual foi cunhado por Sutton-Smith (1997), com destaque para as Retóricas do Brincar como Progresso, Frivolidade, Imaginário e *Self*, que serão abordadas nesta seção.

¹² Recorreremos às letras iniciais maiúsculas como forma de pontuar a Retórica do Brinquedo (BROUGÈRE, 2014; 2018), a partir da subdivisão em Retórica da Educação e Retórica da Diversão, como mais uma das abordagens teóricas que subsidiarão nossas discussões nesta seção.

¹³ No original: “*object to find the different ways the recipient is present in the toy itself*” (BROUGÈRE, 2014, p. 243).

social específico”¹⁴ (ALMEIDA, 2018, p. 145), protagonizando e desempenhando funções inerentes àquelas pessoas que se encontram na fase adulta.

Diante do contexto apresentado, esta seção, a partir de três subseções, intenciona: (i) estabelecer uma discussão acerca dos primeiros conceitos no tocante à Retórica, em um contínuo histórico, que pode estar atrelada à teoria multimodal sociosemiótica de comunicação (KRESS, 2010) na atualidade, cujas abordagens estão fundamentadas no produtor da mensagem e na forma como tais releituras podem ser expressas; (ii) tecer uma relação interseccional entre a Retórica do Brincar, proposta por Sutton-Smith (1997), e a Retórica do Brinquedo, sustentada por Brougère (2014; 2018), motivando um debate sobre a intenção e o discurso persuasivos presentes no comportamento das crianças, nos momentos de sociabilidade e de atitudes, de reações e emoções das mesmas durante a brincadeira, e das ressignificações culturais propiciadas pelo brinquedo, que, devido ao seu potencial de encantamento, incita experiências de ordem tanto interativo-sensoriais quanto afetivas e lúdicas (CALDAS-COULTHARD; VAN LEEUWEN, 2002; 2004; ALMEIDA, 2006; 2017a; 2017b; 2018; 2020; VAN LEEUWEN, 2008; MACHIN; VAN LEEUWEN, 2009; BROUGÈRE, 2010; 2014; 2018; ELLIS, 2015; 2019), permitindo “ações e manipulações, em harmonia com as representações sugeridas” (BROUGÈRE, 2010, p. 23); além de (iii) suscitar discussões sobre os conceitos de deficiência, diferença e inclusão, bem como acerca dessas definições em relação aos brinquedos, sob as lentes teóricas de Skliar (2003; 2006; 2012), Rodrigues (2006), Medrado e Silva (2012), Mantoan (2015), Medrado (2016), Dantas (2019) e Maia (2020b).

A partir desses objetivos elencados, podemos fazer menção aos brinquedos artesanais inclusivos e inseri-los nesse contexto sociocultural, simbólico, lúdico, sensorial e linguístico, principalmente os artefatos que compõem a coleção “Amiguinhos + Q Especiais”, produzidos pela artesã pernambucana Clotilde Melo, em seu Ateliê Coisinhas da Clô, localizado na cidade de Surubim/PE. Apresentamos, em seguida, uma imagem (Figura 1) dos bonecos artesanais inclusivos, que compõem a referida coleção, utilizados em nossa pesquisa com as crianças.

¹⁴ No original: “*which sustains toys’ function as props for the (early) social-dramatic enactment of specific roles they [the children] will take up later in a specific social universe*” (ALMEIDA, 2018, p. 145).

Figura 1 - Bonecos da coleção "Amiguinhos + Q Especiais"



Fonte: Fotografia do autor.

Nossa expectativa é de que, fazendo uso dessas ideias iniciais, discussões sejam suscitadas com vistas a investigar de que forma significados são construídos, tendo como referência o discurso retórico do brincar e do brinquedo, no que diz respeito às questões relacionadas à deficiência, às diferenças e à inclusão, contribuindo, assim, com os estudos voltados para a infância e para a educação, bem como com as pesquisas de ordem linguística.

2.1 Um contínuo histórico acerca do discurso retórico: discutindo possibilidades a partir da Retórica do Brincar e do Brinquedo

Apoiados em uma perspectiva diacrônica, pensamos ser importante traçar um contínuo acerca da Retórica, a qual remonta às tradições greco-romanas sobre oratória e volta sua atenção para as peculiaridades da produção dos enunciados e dos efeitos de tais mensagens no interlocutor, consequentemente. A Retórica, dessa forma, busca traçar um mapa de como essas particularidades expressas de forma multimodal impactam no uso da linguagem a partir de várias circunstâncias. Isso, portanto, diz respeito ao poder de persuasão ou de convencimento sobre o leitor, o espectador, o participante interativo, o produtor de signos e sobre a criança, particularmente.

Levando em consideração tais postulações, alinhamo-nos com Kress (2010), quando enfatiza que uma abordagem retórica cuida, principalmente, da investigação sobre a construção e a reconstrução das mensagens, cujas implicações estão voltadas à constituição do conhecimento, que está sempre em processo de produção e de ressignificação, em vez de ser meramente adquirido.

Segundo Bateman (2014, p. 119), a Retórica surgiu para investigar “padrões do uso da linguagem que são considerados, primeiro, para dar destaque de algum modo – [...] [a aspectos distintivos da fala] – e, segundo, para ser utilizável a fim de exercer efeitos particulares sobre os ouvintes ou leitores”¹⁵. Isso vem demonstrar essa particularidade exercida pela linguagem a partir dos seus vastos domínios e impactos.

Tomemos os postulados de Aristóteles, por exemplo, quando faz referência à Retórica como algo intrínseco à vida social e à participação política, proporcionando o pleno desenvolvimento do cidadão a partir dessas áreas. Embora haja relatos e estudos acerca do impacto da Retórica entre os hindus, egípcios, chineses e hebreus, é na Grécia, porém, que sua difusão recebe mais relevância, uma vez que os homens que recorriam à eloquência como forma de convencimento acabavam recebendo um maior respeito e prestígio, sobretudo entre as pessoas comuns.

Nessa mesma perspectiva, Sutton-Smith (1997), ao tratar da Retórica do Brincar, elenca sete categorias¹⁶ que dão a dimensão de onde surgem os discursos sobre religião, política, moralidade, bem-estar, dentre tantos outros, e como eles se perpetuam ou são ressignificados no contexto do brincar. Para nosso estudo, selecionamos quatro dimensões; as três seguintes estão inseridas em um cenário contemporâneo por se apresentarem mais evidentes devido à noção de produtividade surgida a partir do século XIX com a chegada da Revolução Industrial: a) Brincar como Progresso; b) como Imaginário e c) como *Self*. A quarta dimensão, para Sutton-Smith (1997), seria a do d) Brincar como Frivolidade. Essa dimensão, embora pertença ao conjunto das mais antigas Retóricas historicamente situadas, revela-se contemporânea, pois ressignifica a ideia de que o brincar é inútil, uma perda de tempo e/ou preguiça.

Dessa forma, nota-se uma amplitude presente nessas considerações quando o teórico acrescenta ao referencial sociopolítico, previsto pelos pressupostos aristotélicos, os sistemas simbólico, religioso e educacional, os quais podem ser possivelmente inter-relacionados.

¹⁵ No original: “*patterns of language usage that are considered, first, to stand out in some way – [...] [to distinctive speech aspects] – and, second, to be usable for exerting particular effects on hearers or readers*” (BATEMAN, 2014, p. 119).

¹⁶ A saber: Retórica do Brincar como Progresso; como Destino; como Poder; como Identidade; como Imaginário; como *Self*; e como Frivolidade.

Partindo desse aporte científico, é assinalada a proposta de uma “retórica ideológica popular”¹⁷ (SUTTON-SMITH, 1997, p. 8), em que se busca uma distinção no tocante a outras Retóricas, tais como: a científica, a disciplinar e a pessoal, enfatizando a condição cultural, à qual estamos intrinsecamente ligados e da qual inevitavelmente participamos, e ratificando que, durante o brincar, “não apenas narrativas [são postuladas], mas também retóricas de persuasão [são delineadas]”¹⁸ (SUTTON-SMITH, 1997, p. 15), cujos fenômenos merecem ser investigados.

Ademais, lançamos mão da proposta sobre a Retórica do Brinquedo, a partir das duas principais vertentes: a da Educação e a da Diversão, porque acreditamos que esses artefatos devem ser interpretados a partir de uma conexão de aspectos culturais, bem como apoio para a construção de potenciais de significados comunicativos (BROUGÈRE, 2014; 2018).

É válido atentar que as Retóricas do Brincar como Progresso, como Frivolidade, como Imaginário e como *Self* (SUTTON-SMITH, 1997), além da Retórica do Brinquedo, que se subdivide na abordagem da Educação e da Diversão (BROUGÈRE, 2014; 2018), mantêm entre si um diálogo interessante à medida que colocam no centro da questão a criança, sua infância e a brincadeira. Dessa forma, os brinquedos podem contribuir para a ampliação das atividades de socialização das crianças, possibilitando o acesso a diversos princípios socioculturais, os quais são de extrema relevância à construção e à formação do indivíduo social e sua plena inserção na sociedade (BROUGÈRE, 2010).

2.2 Retóricas do Brincar e do Brinquedo: estabelecendo essa interseccionalidade

Trazemos, nesta subseção, os diferentes conceitos acerca das Retóricas que envolvem o ato de brincar e o artefato brinquedo, tendo como referência questões ideológicas e ressignificações de ordem cultural: um convite à intensificação do pensamento no que diz respeito à variabilidade e diversidade proporcionadas pelo brincar e ao valor lúdico, simbólico e funcional do brinquedo. Nesse sentido, a presente subseção está organizada em mais duas subseções, as quais trazem desdobramentos acerca dessas Retóricas, pormenorizando-as.

¹⁷ No original: “*popular ideological rhetorics*” (SUTTON-SMITH, 1997, p. 8).

¹⁸ No original: “*not just narratives [are requested], but also rhetorics of persuasion [are outlined]*” (SUTTON-SMITH, 1997, p. 15).

2.2.1 A Retórica do Brincar sob um ponto de vista sutton-smithiano

Para compreendermos a perspectiva relacional existente entre o brincar e a Retórica, Sutton-Smith (1997) chama a nossa atenção para algumas atividades, as quais são designadas tanto como “formas do brincar”¹⁹ quanto como “experiências do brincar”²⁰, e não somente compõem o fenômeno do brincar a partir de uma perspectiva macro, bem como o individualizam e o potencializam.

Dentre essas formas ou experiências do brincar, convém destacar: (i) o brincar subjetivo, para o qual convergem aspectos da imaginação, da fantasia e do devaneio; (ii) o brincar solitário, no qual ocorrem atividades como coleção de selos, leitura, escrita e uso do brinquedo; (iii) o brincar social e informal, em que estão inseridas as festas, a ida aos parques de diversão e a contação de piadas; (iv) o brincar por meio do desenvolvimento de *performances*, que reúne habilidades tais como: fazer gestos, tocar algum instrumento musical, entre outras; (v) o brincar como forma de participação em celebrações e festivais, quer seja em festas de aniversário, quer seja em comemorações mais intimistas, como Natal e Dia das Mães.

As exemplificações, citadas anteriormente, não são aleatórias, haja vista que intencionam ratificar a relevância de aspectos imagéticos e verbais na construção das mensagens envolvidas com o brincar e seus efeitos no interlocutor: eis, portanto, o que pode constituir o ponto crucial da abordagem retórica.

No que concerne, ainda, ao campo das imagens, Kress (2010) defende que, em tempos de grande variabilidade não só sociopolítica, como também comunicativa, “a retórica é o que melhor atende para estabelecer as características da comunicação como interação”²¹ (KRESS, 2010, p. 44), a julgar pelo papel preponderante do interpretante. Para tanto, defendemos, aqui, a Retórica a partir de um olhar de instabilidades tanto sociocomunicacionais e semióticas quanto sociopolíticas, e seus respectivos efeitos, que, conjuntamente, recaem nas experiências do brincar e de uso das linguagens.

Nesse aspecto, as múltiplas linguagens que utilizamos e com as quais convivemos estabelecem um diálogo profícuo com as mais diversas formas de expressão do brincar. Em outras palavras, a Retórica do Brincar se constitui como uma forma de linguagem, por meio da qual é possível comunicar algo, dividi-lo com alguém, explorá-lo e compartilhá-lo. Desse

¹⁹ Nossa tradução para a expressão em inglês “*play forms*” (SUTTON-SMITH, 1997).

²⁰ No inglês, essa tradução corresponde à expressão em inglês “*play experiences*” (SUTTON-SMITH, 1997).

²¹ No original: “*rhetoric best serves as a basis for establishing the characteristics of communication as interaction*” (KRESS, 2010, p. 44).

modo, corroborando as ideias de Sutton-Smith (1997), além de tratar da substância da Retórica do Brincar, sob um ponto de vista da ciência e/ou da teoria, nossa ênfase recai nos valores socioculturais, históricos e ideológicos subjacentes às questões de inclusão, apresentadas de forma persuasiva pelas crianças nessa pesquisa. Portanto, percebemos a contação de histórias multimodais pelos/as alunos/as participantes durante o brincar, por meio de relatos, diário, cartas e cartazes, como narrativas que intencionam persuadir, porque pode haver um interesse deles/as em estabelecer releituras acerca da concepção universalista de que todos os homens são, por essência, semelhantes.

Após tecer as primeiras incursões no campo da Retórica sutton-smithiana, com um olhar voltado para os aspectos imagético-verbais, torna-se importante caracterizar quatro classificações propostas por Sutton-Smith (1997), a saber: (i) Retórica do Brincar como Progresso; (ii) Retórica do Brincar como Frivolidade; (iii) Retórica do Brincar como Imaginário e (iv) Retórica do Brincar como *Self*, sobre as quais discutiremos a seguir.

2.2.1.1 Retórica do Brincar como Progresso

Para iniciar nossas discussões acerca da Retórica do Brincar como Progresso, buscamos, no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p. 597), duas acepções em que a palavra “progresso” pode ser empregada: (i) Ato ou efeito de progredir; progressão; (ii) O conjunto das mudanças havidas no curso do tempo. Tal estratégia se mostra relevante para pontuar que, conforme as brincadeiras assumem níveis mais altos de complexidade, em termos de abstração e pensamento descentrado, mais significativos tornam-se os aspectos físicos, cognitivos, imaginativos e sociais no que tange à condição de ser humano. Considerando esse panorama, a partir de sua intrínseca perspectiva comunicativa, a brincadeira também se revela incentivadora de comportamentos protagonistas, conforme foram apresentados pelas crianças participantes durante a pesquisa. Eis algumas das várias consequências do brincar.

As situações hipotéticas das crianças, em que uma se fantasiara de super-herói e a outra soltara pipa, citadas no início dessa seção, por exemplo, ilustram muito bem a ideia de que “brincar é uma atividade inerente a estar vivo e querer permanecer assim” (SILVEIRA; AFONSO, 2009, p. 69), uma vez que o estímulo à atividade lúdica, o interesse por executá-la e a motivação para tal dão a dimensão de uma experiência que não leva em consideração nenhum constrangimento e é propícia à interação significativa.

Nesse universo, experiências que envolvem habilidades físicas e experiências emocionais, por exemplo, constituem evidências de que a Retórica do Brincar como Progresso

está intrinsecamente relacionada à perspectiva desenvolvimentista, tanto cognitiva quanto social, moral e ideologicamente. Conforme Sutton-Smith (1997) defende, o sucesso vivenciado pelas crianças ao brincar é prolongado às vivências socioemocionais mais complexas, o que ratifica seu argumento de que as experiências intelectuais, afetivas, sociais e morais acabam estabelecendo “interdependências que permitem a ele ou a ela [à criança] tanto atuar sobre quanto serem postas em prática por outras [interações sociais]”²² (BROUGÈRE, 2014, p. 244).

Outro aspecto que vale ser mencionado nessa Retórica é a ideia de que a infância e a vida adulta devem ser percebidas de formas distintas, o que reverbera na percepção acerca do brincar para esses dois grupos: para o primeiro, é de cunho criativo e aberto às adaptações e ressignificações; ao passo que, para o segundo seguimento, o brincar adquire ares apenas de recreação e, portanto, fechado às adequações.

2.2.1.2 Retórica do Brincar como Frivolidade

Johan Huizinga, em sua obra *Homo Ludens* de 1955, já argumentava a favor do brincar, ao inseri-lo no campo das atividades mais relevantes desempenhadas pelo ser humano, e isso tem reverberado positivamente em todas as sociedades desde então. No entanto, uma dicotomia suscitada entre duas vertentes, o brincar e o trabalhar, tem sido instigada, primordialmente a partir do trabalho fabril do século XIX por meio da Revolução Industrial, cujas pretensões são primordialmente capitalistas, econômicas, e que visam ao lucro.

Sutton-Smith (1997) defende a magnitude do brincar, ao apontar importantes resultados pessoais, individuais e de ordem social, apresentando argumentos valiosos e persuasivos que ratificam tal ponto de vista, e chega a tecer advertências de que “o brincar espontâneo próprio das crianças ainda é pensado como sendo bastante sem utilidade por muitos educadores e pela maioria dos pais”²³ (SUTTON-SMITH, 1997, p. 203).

Sendo assim, reiteramos que é inerente à atividade do brincar a ativação do desejo da descoberta, da compreensão mútua e da ampliação das maneiras de conhecer tudo aquilo que nos cerca, o que ocorre, em geral, de maneira despreziosa. Moyles (2002), por exemplo, ao tratar das “qualidades sociais do brincar”, é claro em afirmar que essa prática ocorre “por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente

²² No original: “interdependencies that allow him or her [child] to both act on and be acted upon by others [social interactions]” (BROUGÈRE, 2014, p. 244).

²³ No original: “Children’s own spontaneous play is still thought to be fairly useless by many educators and most parents” (SUTTON-SMITH, 1997, p. 203).

é uma razão suficiente para valorizar o brincar” (MOYLES, 2002, p. 21), quando, por exemplo, nos referimos ao poder de persuasão e à construção das narrativas infantis que advém das interações em situações de frivolidade, tão relevantes e peculiares ao brincar.

Nesse cenário, o brincar, acompanhado, geralmente, do riso farto e das situações banais e de efemeridade, legitima esse despojamento e simplicidade que se constituem tão peculiares a essa ação. Tal espontaneidade, tão essencial ao brincar, corrobora a necessidade de discutirmos a sua ressignificação. Cumpre lembrar, inclusive, que a criança como protagonista tem adotado novos papéis, tais como “rica de potencialidades interiores” e “portadora de verdade” (BROUGÈRE, 2010, p. 97), durante essas interações, o que confirma que a “frivolidade do brincar, [...], assume uma proposta muito mais séria”²⁴, de acordo com as postulações de Sutton-Smith (1997, p. 207).

2.2.1.3 Retórica do Brincar como Imaginário

Conforme Sutton-Smith (1997) pontua, a escolha pelo termo imaginário não foi à toa, pois tal vocábulo apresenta uma perspectiva macro e busca envolver a ideia de imaginação (que está vinculada aos aspectos racionalistas), bem como potencializa a concepção de fantasia (que, por diversas vezes, traz consigo uma carga semântica pejorativa), além dos sentidos de flexibilidade e de criatividade, presentes no mundo da brincadeira humana.

Na verdade, o que o pesquisador quer demonstrar é a habilidade e o potencial de criatividade peculiares às crianças e que podem ser externados por elas na interação, corroborando as perspectivas de improvisação e de ludicidade. Nesse âmbito, podemos referenciar o faz de conta, que, segundo Silveira e Afonso (2009, p. 68), maximiza “as leituras da realidade em que convivem [as crianças]”, possibilitando recriações de circunstâncias através das quais “o mundo da imaginação lhes diz e mostra que tudo é possível” e revelando demonstrações de suas vivências, de seus gostos e interesses.

Como uma forma de reação contrária às possíveis consequências advindas da expansão por parte da industrialização e por meio da urbanização, que se apresentava em ascensão no século XVIII, foi atribuída grande relevância aos aspectos da imaginação inerente aos seres humanos, com destaque para a originalidade e para as artes sobremaneira. Isso se refletiu nas discussões acerca das teorias do brincar, com destaque para o Brincar como Imaginário.

²⁴ No original: “*The frivolity of playfulness, [...], takes on a much more serious purpose*” (SUTTON-SMITH, 1997, p. 207).

Froebel (1782-1852), por exemplo, levando em conta sua perspectiva educacional, foi enfático ao afirmar que o brincar consistia na fase mais significativa de desenvolvimento das crianças, e a imaginação, por sua vez, correspondia à eminência das representações empreendidas por elas. Sutton-Smith (1997, p. 143) ratifica tais ideias, quando pontua que “o brincar é uma forma primordial do que mais tarde é representado como alegoria, uma história com significado simbólico”²⁵. Assim, um conjunto de coisas fluidas e, portanto, imaginadas durante o brincar revelam-se multifacetadas e passíveis de múltiplas modificações e ressignificações, culminando com a autonomia e a liberdade de criação da criança.

2.2.1.4 Retórica do Brincar como Self

Na psicanálise, o termo *self* é construído a partir da ideia de um corpo físico, dos processos de pensamento e das inúmeras experiências conscientes inerentes a alguém que se constitui único e que, simultaneamente, se diferencia dos outros, no que tange ao seu desenvolvimento e aos aspectos culturais nos quais está inserido (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2003). Partindo das ideias propostas pela psicologia, estudiosos têm se dedicado, também, às pesquisas sobre as experiências subjetivas do participante em relação à motivação intrínseca, à atitude, à autonomia, à diversão, dentre outros sentimentos proporcionados pelo brincar, conforme Sutton-Smith (1997) enfatiza.

Com fundamento nessas experiências pessoais e nas satisfações intrínsecas quando da execução da brincadeira, essa Retórica procura tornar relevantes narrativas que são elaboradas a partir de experiências subjetivas do brincante que buscam sintetizar “o que as pessoas estão fazendo e como essas pessoas frequentemente se sentem quando estão brincando, e que são uma parte importante de sua razão para brincar”²⁶ (SUTTHON-SMITH, 1997, p. 174). Tratamos de algo que diz respeito ao individual, ao singular. Ou seja, o sentir-se confiante em si mesmo e em suas capacidades e habilidades a partir de situações reais de socialização possibilita impulsionar a confiança e o domínio da situação em que está inserido o brincante, refletindo acerca das potencialidades e limitações, e, ainda, desenvolver a empatia pelo outro, pelo diferente.

²⁵ No original: “*play is a primordial form of what later is represented as allegory, a story with symbolic meaning*” (SUTTON-SMITH, 1997, p. 143).

²⁶ No original: “*what people are doing and how people often feel when they are playing, and which are an important part of their reason for playing*” (SUTTHON-SMITH, 1997, p. 174).

Moyles (2002) também acrescenta que o desenvolvimento de papéis pela criança, conforme demonstramos por meio de situações hipotéticas de brincadeira a partir do papel de super-herói e do eolismo, que diz respeito à arte de fazer e empinar pipa, possibilita a resolução de muitos conflitos internos, o que se converte em pensamento e organização de ordem superior por parte do brincante. Ora, o que o brincar pode proporcionar senão o divertimento, a competência intelectual, a estabilidade emocional, a alegria, o prazer, entre outras inúmeras vantagens?

Nessa perspectiva, a Retórica do *Self*, proposta por Sutton-Smith (1997) e cujas ideias advêm da época romântica, está relacionada ao próprio indivíduo, em detrimento de uma perspectiva coletiva, como resultado da preocupação com a experiência privada e a liberdade. Para isso, alguns autores, tais como Moyles (2002), Curtis (2006), Silveira e Afonso (2009), Brougère (2010; 2014; 2018), Friedmann (2012), defendem que o brincar: (i) é essencialmente motivado; (ii) caracteriza-se pela atenção ao processo e não ao fim; e que (iii) os comportamentos durante o brincar não são instrumentais, pois suas consequências são reais e refletem nos brincantes. Esses aspectos demonstram que o brincar é multifacetado não só porque está convencionado à ideia da diversão, entretenimento, mas também porque “os brincantes fazem o que fazem no brincar a partir de formas que são muito distintas da vida comum”²⁷ (SUTTON-SMITH, 1997, p. 193), com traços muito peculiares nas construções empreendidas através de diferentes registros linguísticos, em especial através das narrativas e das composições imagético-verbais.

Por fim, vale frisar que essa Retórica é singular à medida que é levantado um ponto de vista a partir de que “o brincar é um estado da mente, uma forma de ver e de ser, um ‘conjunto’ mental especial em direção ao mundo e às ações de alguém [presentes] nele”²⁸ (SUTTON-SMITH, 1997, p. 174); isto é, nessa perspectiva, referimo-nos a uma *performance* individual, mais do que a uma simples experiência de cunho pessoal, uma vez que entra em jogo a liberdade de interpretar e de criar a partir do brincar moldado culturalmente.

²⁷ No original: “*Players do what they do in play in ways that are quite distinct from ordinary life*” (SUTTON-SMITH, 1997, p. 193).

²⁸ No original: “*play is a state of mind, a way of seeing and being, a special mental ‘set’ toward the world and one’s actions [present] in it*” (SUTTON-SMITH, 1997, p. 174).

2.2.2 A Retórica do Brinquedo sob um olhar brougèriano

Nessa subseção, trataremos da Retórica do Brinquedo e sua subdivisão em Retórica da Educação e da Diversão, proposta por Brougère (2014; 2018), objetivando estabelecer uma discussão acerca da possível relação interseccional das suas ideias com os achados defendidos por Sutton-Smith (1997).

Antes de emprendermos algumas discussões acerca das Retóricas que envolvem o brinquedo, convém revisitar esse termo no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p. 117) para checar a conceituação atribuída a esse artefato: *sm.* (1) “objeto para as crianças brincarem”. Tal acepção acanhada não enfatiza que, utilizando-se desse objeto lúdico, são suscitados aspectos socioculturais e simbólicos, os quais ampliam sua perspectiva funcional, conforme temos defendido.

Nesse cenário, convém ressaltar que os brinquedos reúnem aspectos semióticos e interativos (ALMEIDA, 2020). Dessa forma, “os brinquedos e seus significados no brincar, [...], podem ser percebidos como aspectos de comunicação e de transmissão de cultura”²⁹ (GOLDSTEIN, 2018, p. 3). Intencionando evidenciar tal ideia, referimo-nos a Almeida (2018) quando chama a nossa atenção para os discursos e as representações culturais do passado que são reverberados na contemporaneidade por meio dos brinquedos. Por exemplo, podemos citar os cuidados maternos e médicos que podem ser desempenhados por uma mulher quando adulta, na sociedade em que está inserida, os quais funcionam como prescrições que devem ser seguidas rigorosamente, pretendendo, na verdade, perpetuar condições e expectativas pré-formuladas pela sociedade.

Vale destacar que a noção de Retórica empreendida por Brougère (2014; 2018) dialoga com a de Sutton-Smith (1997) porque o brincar e o brinquedo constituem, respectivamente, uma ação, um processo, e um objeto direcionados à criança, na intenção de envolvê-la e persuadi-la. Sendo assim, torna-se necessário notabilizar o que essa troca dinâmica promovida pela imersão na cultura significa para aqueles que estão envolvidos por ela e suas possíveis demandas. Nessa perspectiva, concordamos com Moyles (2002, p. 24, grifo do autor) ao defender que “o brincar *deve* ser visto como um processo”, bem como reconhecemos que o brinquedo favorece e potencializa essa ludicidade intrínseca no dia a dia da criança, reiterando que “o brincar tem uma relação íntima com o brinquedo, que por si só já traz uma referência a

²⁹ No original: “*Toys and their meanings in play, [...], can be seen as aspects of communication and the transmission of culture*” (GOLDSTEIN, 2018, p. 3).

esse universo lúdico”, conforme Silveira e Afonso (2009, p. 69) justificam com base nos aspectos semântico-discursivos e etimológicos de ambas as palavras, fazendo referência à mesma raiz que lhes é peculiar.

Para expandir nossa discussão acerca da Retórica do Brinquedo, devemos considerar a ideia de que esse objeto lúdico reúne “a imagem, a representação e a transformação do referente em uso”³⁰ (BROUGÈRE, 2014, p. 243), dialogando com o nosso primeiro objetivo específico³¹. Tal apreciação ratifica que esse artefato traz consigo propriedades que o insere na cultura de massa relacionada à infância, a julgar pela impossibilidade de tratá-lo como um objeto que se apresenta alheio às mudanças ocorridas na contemporaneidade.

Tais discussões sobre a Retórica do Brinquedo (BROUGÈRE, 2014; 2018) visam “compreender a conexão entre as características do universo e as do brinquedo, mas também tentar compreender o que isso pode trazer ao mundo e como o enriquece”³² (BROUGÈRE, 2014, p. 259), principalmente quando tratamos dos bonecos artesanais inclusivos, que compõem a coleção “Amiguinhos + Q Especiais”, os quais projetam reconfigurar concepções acerca da deficiência, das diferenças e da inclusão, tanto potencializando a característica material desses objetos quanto maximizando seu enfoque emocional, afetivo e lúdico. Em outras palavras, o brinquedo extrapola o aspecto material de que é constituído, uma vez que evoca também sentimentos e propicia interações.

Lançando mão de configurações socioculturais, a dimensão simbólica do brinquedo estabelece relações com sua composição material, com vistas à significação desse suporte. Nessa situação, Brougère (2010, p. 43, grifo do autor) refere-se a essa singularidade tão peculiar dos brinquedos quando menciona que se trata de um “meio de expressão *com volume*”. Ou seja, a constituição material do brinquedo em si já possibilita à criança múltiplas experiências que, na verdade, englobam composição material e aspectos representacionais, sendo difícil percebê-los de maneira dissociada.

Sendo assim, os bonecos da coleção “Amiguinhos + Q Especiais” levam-nos a refletir acerca de perspectivas específicas no que se refere à deficiência física, à diferença e à inclusão, tanto por possibilitar às crianças uma interação com diferentes tipos sociais, o que pode ser

³⁰ No original: “*the image, the representation and the transformation of the referent using*” (BROUGÈRE, 2014, p. 243).

³¹ “Analisar as configurações multimodais presentes nos bonecos artesanais inclusivos com base no arcabouço teórico de Almeida (2020; 2021) para o Letramento do Brinquedo, sob a ótica de sua tridimensionalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]).

³² No original: “*understand the connection between the characteristics of the universe and those of the toy, but also to try to grasp what it can bring to the world and how it enriches it*” (BROUGÈRE, 2014, p. 259).

ratificado em suas narrativas, validando, dessa forma, o nosso segundo objetivo específico³³ proposto quanto por evidenciar alguns acessórios que estão associados a atividades particulares desempenhadas por essas pessoas, tais como os seguintes marcadores visuais: muleta, cão-guia, cadeira de rodas, óculos escuros, bengala, andador, entre outros.

Nesse âmbito de discussões, segundo Ellis (2019), alguns pontos no tocante à deficiência, diferenças e inclusão merecem ser mencionados, quando fazemos referência ao mercado infantil de brinquedos: (i) é válida a reivindicação de pais que possuem crianças com deficiência, quando solicitam que a indústria de brinquedos aprimore tais representações, cujo interesse é possibilitar a “seus filhos um brinquedo com o qual se identifiquem”³⁴ (p. 297); (ii) torna-se necessário, além do mais, que potencialize e “explore o que eles [os brinquedos com deficiência] comunicam sobre o conceito da sociedade sobre deficiência, desde as representações discriminatórias até a inclusão social”³⁵ (p. 298); além de (iii) salientar que a deficiência representada em brinquedos infantis constitui um viés da cultura popular, por meio da qual forma-se “um local no qual a opressão em relação à deficiência pode ser debatida, em vez de simplesmente reforçada”³⁶ (p. 299). Para discorrer sobre essas questões, a teórica cita Gramsci (1971), para quem a cultura constitui um processo de domínio próprio e de autoconhecimento que possibilitam uma consciência crítico-reflexiva, no que se refere aos estudos e às pesquisas voltados para a cultura popular, conciliando ideias sobre subordinação e resistência.

É possível, também, estabelecer uma analogia entre as convicções já postuladas aqui por Ellis (2015; 2019), no tocante aos brinquedos com deficiência como objetos culturais populares, com as de Hodge e Kress (1988), de van Leeuwen (2005) e as de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), no que se refere às propostas teóricas da Semiótica Social, quando é pontuado por aquela pesquisadora que a produção de sentidos é o que possibilita um texto ou um artefato se popularizar, a partir de valores transitórios e/ou concretos; e por estes estudiosos, quando defendem que é imprescindível ao estudo da comunicação levar em consideração

³³ “Identificar as escolhas discursivas presentes nas produções das crianças que remetem às questões de deficiência, diferença e inclusão deflagradas durante a brincadeira com os bonecos inclusivos selecionados, cujas visões de mundo se refletem nesses sentidos, considerando os padrões léxico-gramaticais e os semântico-discursivos, lançando mão do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) e dos mecanismos de avaliação, fundamentados no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010) da LSF”.

³⁴ No original: “*their children a toy to identify with*” (ELLIS, 2019, p. 297).

³⁵ No original: “*explore what they [disabled toys] communicate about society’s view of disability, from ableist representations to social inclusion*” (ELLIS, 2019, p. 298).

³⁶ No original: “*a site in which disability oppression can be debated, rather than simply reinforced*” (ELLIS, 2019, p. 299).

características socioculturais no tocante à compreensão do funcionamento da produção de sentidos a partir de uma contextualização e de uma abordagem multimodal.

Nessa perspectiva, “se os brinquedos que damos às nossas crianças refletem os melhores aspectos do nosso passado e comunicam o que pensamos sobre como o futuro será, ambos apontam para uma inclusão social mais grandiosa de pessoas com deficiências”³⁷ (ELLIS, 2015, p. 33), pois esses artefatos lúdicos, apesar de constituírem textos, como já frisamos, podem ser passíveis de despertar sensações cinéticas a partir de suas configurações tridimensionais (ALMEIDA, 2020). É verdade, inclusive, que esses objetos facilitam a socialização, haja vista sua dimensão simbólica e seu conteúdo representativo (BROUGÈRE, 2010), o que possibilita às crianças que os manuseiam produzirem múltiplos significados.

Suscitada a partir das pesquisas e estudos sobre a relação entre o brinquedo e a perspectiva de aprendizagem e entretenimento depreendida e possibilitada por esse artefato lúdico, a Retórica do Brinquedo, segundo Brougère (2014; 2018), compreende uma subdivisão, a saber: a Retórica da Educação e a Retórica da Diversão, sobre as quais discutiremos a seguir.

2.2.2.1 A Retórica da Educação

Para iniciar tal discussão, vale mencionar que Brougère (2018, p. 33) recorre a dois discursos, construídos através de escolhas no eixo paradigmático da língua, a partir de processos relacionais: (i) “todos os brinquedos são educativos”³⁸; (ii) “determinados brinquedos são educativos”³⁹. Fazendo uso desses constructos oracionais, o teórico, na verdade, busca atenuar esses dois polos antitéticos e instiga uma reflexão acerca de uma terceira possibilidade de que “qualquer brinquedo, com a condição de que ele possibilita um brincar prático, é de fato educativo”⁴⁰ (BROUGÈRE, 2018, p.34). Tal colocação nos faz refletir que o que torna um brinquedo educativo é, dentre outras possibilidades, o seu uso inserido em um cenário educacional, lúdico e/ou informal, uma vez que o brincar, devido a sua perspectiva multifacetária, pode imprimir essa marca ao objeto a que está direcionado (brinquedo).

Para van Leeuwen (2008), por exemplo, tais peculiaridades convergem para uma perspectiva maior acerca do brinquedo, e que extrapola a questão educativa. Segundo o teórico,

³⁷ No original: “*If the toys we give our children reflect the best aspects of our past and communicate what we think the future will be like, both point towards a greater social inclusion of people with disabilities*” (ELLIS, 2015, p. 33).

³⁸ No original: “*all toys are educational*” (BROUGÈRE, 2018, p. 33).

³⁹ No original: “*certain toys are educational*” (BROUGÈRE, 2018, p. 33).

⁴⁰ No original: “*Any toy, provided that it allows effective play, is in fact educational*” (BROUGÈRE, 2018, p.34).

quando tratamos de brinquedo não podemos deixar de lado que esses artefatos constituem, na verdade, discursos.

Nessa perspectiva, os “Amiguinhos + Q Especiais” podem trazer à tona perspectivas bastante intrigantes sobre deficiência, diferenças e inclusão. Eles constituem recursos não só semióticos, mas também educativos e discursivos, pois, além de esses bonecos serem confeccionados com o propósito de estimular o brincar e, conseqüentemente, a brincadeira, os mesmos representam “uma forma (muito visível) de ‘ler’ essa mensagem de acordo com as necessidades e os interesses [suscitados] a partir da situação e da criança em particular”⁴¹ (VAN LEEUWEN, 2008, p. 150). Isto é, há de se evidenciar que existe uma convergência entre imagem, função e significação social do brinquedo, cujos efeitos educacionais se dão, justamente, na manipulação desses artefatos e na transformação de construções socio-históricas, políticas e ideológicas, buscando novas significações por meio de aprendizagens ativas.

No tocante à Retórica da Educação, Brougère (2014), ainda, estabelece uma analogia com duas retóricas pontuadas por Sutthou-Smith (1997) e já discutidas na subseção anterior: (i) a Retórica do Brincar como Progresso, cujas ideias estão vinculadas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento sociocognitivo, biológico e psicológico da criança durante o brincar, corroborando a sua apropriação de papéis sociais, da cultura humana subjetiva e da socialização; e a (ii) Retórica do Brincar como Frivolidade, que torna evidente o papel do brinquedo como objeto de muita relevância e que deve ser levado em consideração, primordialmente, no que se refere à socialização multimodal, tanto a partir do plano verbal quanto no que se refere à perspectiva não-verbal e multissensorial, para a qual convergem fruição, imaginação, ludicidade e espontaneidade. Sendo assim, percebemos que a interconexão entre essas Retóricas ratifica a importância atribuída à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança a partir de habilidades cognitivo-motoras, de socialização e a partir dos aspectos lúdicos e das normas sociais desde a tenra idade.

Brougère (2014) traça um panorama como forma de salientar quão consolidada é essa Retórica. Para isso, a criança é apresentada como um ser em evolução, cujas necessidades estão voltadas para uma formação educacional também: eis a peculiaridade que é defendida aqui. Ademais, convém enfatizar que os brinquedos, além disso, são adquiridos para a promoção do desenvolvimento da infância e para a descoberta do mundo pelas crianças. Isto é, brinca-se para além da diversão; brinca-se, levando em consideração o desenvolvimento de habilidades

⁴¹ No original: “a (very visible) way of ‘reading’ that message according to the needs and interests of the situation and of the individual child” (VAN LEEUWEN, 2008, p. 150).

relevantes que são necessárias à fase adulta, como auxílio das funções sociocognitivas e socioemocionais.

Dessa forma, defende-se uma legitimidade educacional em consonância com uma perspectiva de entretenimento, pois “quanto mais jovem a criança, mais a Retórica da Educação está presente no e em volta do brinquedo”⁴², conforme Brougère (2018, p. 37) enfatiza.

Embora haja uma divisão entre a Retórica da Educação e a da Diversão para fins didáticos, há de se evidenciar que esse limite não se constitui intransponível. Para exemplificar essa fronteira bastante tênue entre ambas as Retóricas, Brougère (2018) recorre ao telefone celular “*Fun 2 Learn*”⁴³, produzido pela *Fisher-Price*®, como exemplo para ratificar tal ideia. Ao passo que as formas, as cores, as letras e os números constituem “supostos elementos de aprendizagem”, outros signos como a música e a tela estão associados à perspectiva da diversão desse artefato, o que o teórico denomina de “convergência entre diversão e aprendizagem”⁴⁴ (BROUGÈRE, 2018, p. 38).

2.2.2.2 *Retórica da Diversão*

A Retórica da Diversão parte da ideia de que um brinquedo, primordialmente, “deveria produzir mais prazer do que aprendizagem”⁴⁵ (BROUGÈRE, 2014, p. 255). Para sustentar essa concepção, o pesquisador cita como exemplos as obras da literatura infantil, as histórias em quadrinhos e as séries televisivas, as quais ressignificam a realidade sociocultural, política e histórica em que as crianças estão imersas, bem como aguçam a dinamicidade e a ludicidade motivadas por esse artefato, sem esquecer também das interações proporcionadas pelas formas e cores que, de alguma maneira, remetem à infância. Por outro lado, percebemos que o conceito de *edutainment*⁴⁶ sintetiza que as perspectivas educativa e de valores do entretenimento se retroalimentam, à proporção que o prazer que emana da exploração dos sentidos também se constitui em aprendizagem, a partir do envolvimento, da imersão, interação e diversão.

Nessa perspectiva, os brinquedos são vistos por Brougère (2010, p. 66) como “vetores importantes no processo de socialização”, o que enfatiza seu papel como desencadeador da

⁴² No original: “*The younger the child, the more the rhetoric of education is present in and around the toy*” (BROUGÈRE, 2018, p. 37).

⁴³ É possível visualizar esse brinquedo através de um vídeo no *youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jS7TBA-piho> Acesso em: 23 jul. 2022.

⁴⁴ No original: “*convergence of entertainment and learning*” (BROUGÈRE, 2018, p. 38).

⁴⁵ No original: “*should generate more pleasure than learning*” (BROUGÈRE, 2014, p. 255).

⁴⁶ Nossa tradução para esse termo é “edutretenimento”.

brincadeira com vistas à diversão e à construção de relações de conquista ou de abandono, de perda ou de aquisição, por exemplo, as quais constituirão vários momentos da vida da criança quando adulta.

Além disso, Brougère (2018) é categórico em afirmar que, nas últimas décadas, o brinquedo tem se desenvolvido a partir da dinâmica da imaginação e da dinâmica do entretenimento: primeiramente, porque há uma tendência atual em preparar a criança para o futuro e, assim, inseri-la nessa concepção vanguardista; em segundo plano, porque à criança é proporcionado um outro universo como opção ao mundo real, tal como ocorre com os jogos virtuais de *role play*⁴⁷ através dos quais podem ser desenvolvidas novas e agradáveis experiências do mundo real a outros níveis. Com isso, Brougère (2018) sintetiza afirmando que, na verdade, o que se verifica, na atualidade, é uma hibridização entre a Retórica da Educação e a Retórica da Diversão presente nos brinquedos, conforme já pontuamos anteriormente.

Podemos, por conseguinte, traçar uma analogia da Retórica da Diversão (BROUGÈRE, 2014; 2018) com as Retóricas do Brincar como Imaginário (SUTTON-SMITH, 1997), levando em consideração alguns aspectos como simulações, imaginação, improvisação, metacomunicação, criatividade, dentre outros, e a do Brincar como *Self* (SUTTON-SMITH, 1997), tendo em vista algumas configurações performáticas, motivacionais, emotivas, de descontração, experienciais, entre outras.

Van Leeuwen (2008, p. 150) fortalece tais considerações quando caracteriza o brinquedo como recurso semiótico, haja vista suas leituras multifacetadas proporcionadas “por regras contextuais e por necessidades peculiares e interesses individuais e específicos das crianças dentro desse contexto”⁴⁸, o que traz à tona questões como: (i) papéis, através dos quais uma boneca, tal como a *Barbie® Imagine as Possibilidades*, lançada pela Mattel (2015)⁴⁹, pode assumir a representação de atriz (com possibilidade de execução de movimentos) ou de modelo (pronta apenas para pose), dentre outras profissões, ou ainda um urso de pelúcia que evoca um

⁴⁷ Com vistas a ilustrar esse tipo de jogo, sugerimos o *Second Life*, por meio do qual acontecem interações virtuais, ora pelo envolvimento com os personagens, ora através dos cuidados com as criaturas, conhecidas como avatares. Para maiores informações, sugerimos o artigo “Avatares: o maravilhoso e o estranho no *Second Life*” (GOMES, 2020). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/7GYh5DdwqnsXBhxNZsNbnkR/?lang=pt#> Acesso em: 05 jan. 2022.

⁴⁸ No original: “by contextual rules and by the specific needs and interests of specific, individual children within that context” (VAN LEEUWEN, 2008, p. 150).

⁴⁹ Esse brinquedo pode ser visualizado através de sua campanha publicitária no *youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=11vnsqbnAkk> Acesso em: 23 jul. 2022. Além disso, há um estudo (ARAGÃO; SARINHO JÚNIOR; ALMEIDA, 2021), cujas discussões evidenciam tal campanha publicitária não só como promotora da venda de bonecas às crianças, mas também como propulsora de releituras da representatividade da mulher na sociedade por meio de papéis sociais diversos. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseseinovacao/article/view/4798> Acesso em: 23 jul. 2022.

abraço devido aos materiais com que o mesmo é confeccionado; (ii) identidades, em que são evidenciados tanto atributos físicos (cor da pele e dos olhos) quanto características culturais (a forma de se vestir); e (iii) significados, por meio dos quais são unidas, a exemplo do urso de pelúcia, as características animais (a cauda) com as dimensões de massa (peso), convergindo, simultaneamente, aspectos de selvageria e de aproximação. Igualmente, consideramos que o brinquedo extrapola sua dimensão funcional, na intenção de evidenciar sua dimensão simbólica.

Brougère (2018) defende, ainda, que o brinquedo não deve perder sua característica primordial de possibilitar o entretenimento, de modo a reconhecer o brincar como uma atividade legitimamente lúdica e passível de entretenimento para a criança; como consequência, o caráter educativo do brinquedo pode se revelar de forma divertida, engraçada. Segundo ele, “é o aspecto divertido que o brinquedo promove à medida que o brincar continua sendo central e permite a ação livre da criança”⁵⁰ (BROUGÈRE, 2014, p. 256). Dessa maneira, o brinquedo se constitui de uma Retórica da Diversão, no que se destina ao encantamento e à fascinação das próprias crianças e dos pais, o que corrobora a ideia de que, embora apresente um perfil educativo, o brinquedo não pode se privar de sua característica de diversão, que possibilite driblar as restrições impostas no dia a dia. Em vista disso, não é intrínseco ao brincar a vivência de experiências alegres, prazerosas e divertidas?

No tocante à Retórica do Brinquedo, especificamente sobre a Retórica da Diversão, Brougère (2014, p. 247) reitera o termo *affordances*⁵¹, primeiramente utilizado pelo psicólogo James Gibson (1979), em relação à conceituação do termo brinquedo; tal escolha não é aleatória, pois “o brinquedo comunica possibilidades durante a ação segundo sua forma ou diferentes mecanismos visíveis”⁵². Ou seja, tratamos de verdadeiros potenciais de significado tanto ideacionais/representacionais quanto interpessoais/interativos e composicionais (VAN LEEUWEN, 2005; ALMEIDA, 2020), a exemplo dos bonecos que compõem a coleção “Amiguinhos + Q Especiais”, por simbolizarem crianças com deficiência e por proporcionarem uma experiência tátil advinda dos materiais utilizados para sua confecção, tais como: a lã, o algodão, a linha, o feltro, o tecido, a fibra siliconada, dentre outros, que denotam suavidade, e, portanto, suscitam significado e interação emotivos, além das cores e dos marcadores visuais,

⁵⁰ No original: “*It is the fun side that the toy pushes insofar that play remains central and allows the free action of the child*” (BROUGÈRE, 2014, p. 256).

⁵¹ Tomamos a tradução desse termo de Almeida (2020, p. 2.113), quando se refere às “possibilidades do brincar oferecidas pelas representações dos brinquedos que estão conectadas às estruturas propostas pelo *design* do brinquedo, forma e/ou cores”. No original: “*playing possibilities offered by toys’ representations which are linked to the structures proposed by toys’ design, shape and/or colours*” (ALMEIDA, 2020, p. 2.113).

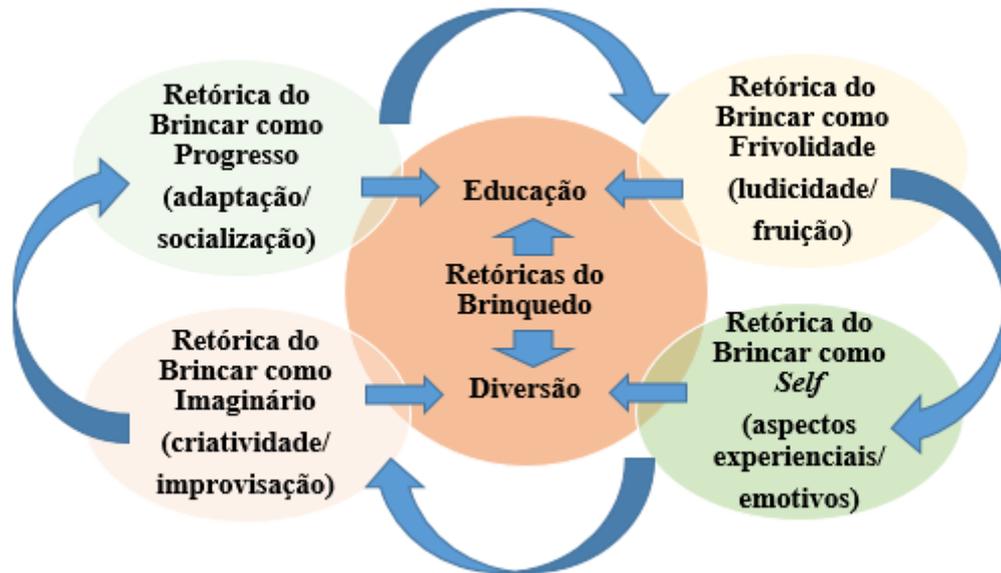
⁵² No original: “*The toy communicates possibilities for action by its form or different devices visible*” (BROUGÈRE, 2014, p. 247).

que sinalizam a deficiência nos bonecos: cadeira de rodas, muleta, cão-guia, óculos, andador, dentre outros. Esses brinquedos, além de sua dimensão simbólica e cultural, trazem consigo aspectos pragmáticos, que dizem respeito à relação dos signos com os interpretantes, seu contexto e uso (LEVINSON, 2007). Eis a relevância dos estudos a partir tanto da Retórica da Educação quanto da Retórica da Diversão para esta tese, por compreendermos que elas possibilitam um olhar sobre as questões culturais e ideológicas sobre a deficiência, as diferenças e a inclusão proporcionadas pelos brinquedos no que diz respeito à sociedade, pelas lentes das crianças, nossas protagonistas nesse trabalho.

Assim, pudemos discutir e perceber que o brincar se revela como uma atividade complexa, multifacetada e dependente do contexto em que ocorre; em outras palavras, referimo-nos a uma experiência geralmente prazerosa, intrinsecamente motivada e despreziosa em relação à obtenção de um produto final. Isso suscitou diversas reflexões acerca dessa atividade a partir de visões afetivas, cognitivas, sociais, culturais, corporais e, sobretudo, linguísticas. Além disso, no tocante ao brinquedo, foi possível enxergá-lo além da ideia de um mero instrumento de brincadeira, pois constitui um meio de evocar imagens, representações diversas e universos imaginários. Isto é, dadas suas características simbólico-funcionais, lúdicas e educativas, eles significam mais do que simplesmente reproduzem, pois os brinquedos podem possibilitar diversas releituras, sobretudo da imagem da própria criança com deficiência e do mundo em que ela está inserida. Nesse âmbito, as Retóricas foram relevantes para a percepção dessa complexidade.

Intencionando sintetizar essa relação interseccional entre a Retórica do Brincar e a do Brinquedo, destacamos a Figura 2 que busca elucidar como pode ocorrer esse diálogo profícuo entre ambos os aportes teóricos, estabelecendo algumas ressignificações acerca dessas duas perspectivas.

Figura 2 - Interseccionalidade entre as Retóricas do Brincar e do Brinquedo



Fonte: Elaborada pelo autor. Baseada nas Retóricas do Brincar - Progresso, Frivolidade, Imaginário, *Self* (SUTTON-SMITH, 1997) e do Brinquedo – Educação e Diversão (BROUGÈRE, 2014; 2018).

Na sequência, discutimos os conceitos referentes à deficiência, diferenças e inclusão, que se apresentam interligados às abordagens de cunho social, político, histórico e cultural, e de onde emanam questões de cidadania, comunitárias e, sobretudo, linguísticas. Após esta subseção, apresentamos a síntese da seção.

2.3 Deficiência, Diferença/Inclusão e o papel dos brinquedos

Esta subseção intenciona não só trazer definições desses conceitos, mas também explorar seus múltiplos significados a partir de leituras e experiências prévias que os pormenorizam.

Primeiramente, convém citar que dois movimentos ocorridos no final do século XX são decisivos para a ressignificação da deficiência, das diferenças e da inclusão, não só em ambiente educacional, mas também no contexto sociocomunitário como um todo, a saber: a (1) Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1998), que ocorreu na Tailândia; e a (2) Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, no ano de 1994, cujo produto das discussões resultou na Declaração de Salamanca⁵³.

⁵³ Com vistas a fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, a Declaração de Salamanca constitui um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão não apenas

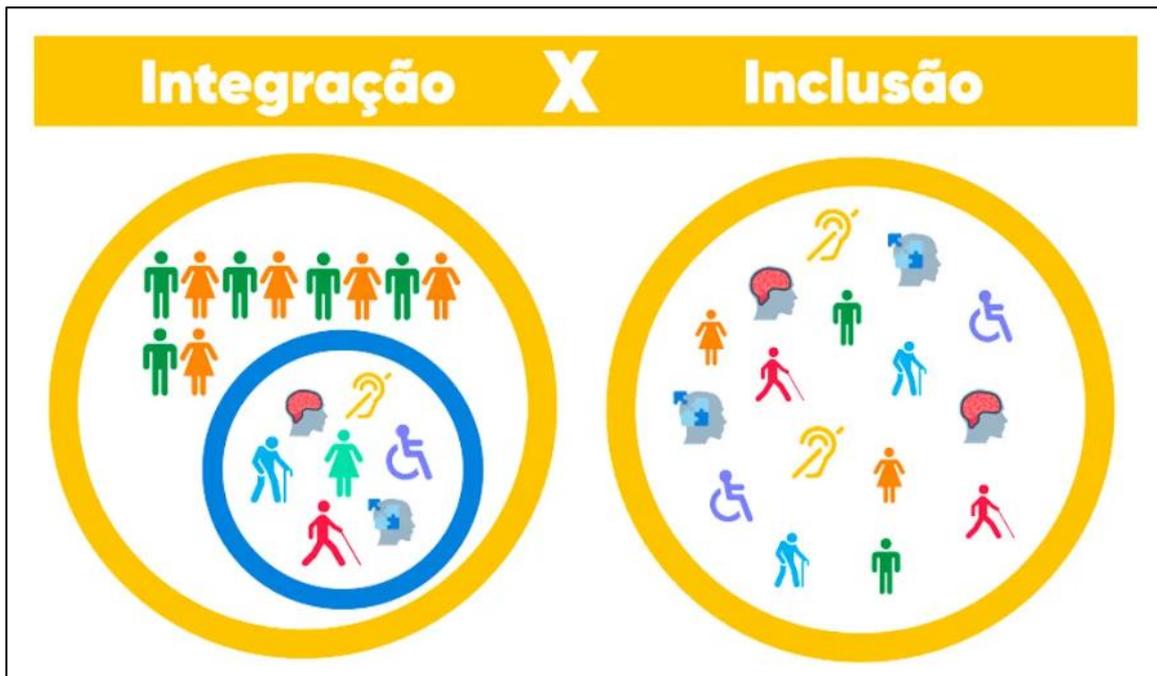
Esses movimentos promoveram, no mundo e, conseqüentemente, no Brasil, um fortalecimento da ideia de que “fazer inclusão implica um movimento político contínuo” (MANTOAN, 2015, p. 51), o que resulta, por exemplo, em direcionar o ensino para todas as crianças, sem distinção, bem como em suscitar releituras acerca da educação inclusiva, principalmente.

Mantoan (2015) dialoga com Rodrigues (2006) à medida que chamam nossa atenção para a distinção entre a inclusão social e educativa total e a inserção parcial, prezando, dessa forma, pela prevalência da primeira. Trata-se, na verdade, de uma reconstrução de conceitos, ideias e ideais. Mantoan (2015) maximiza tais discussões, quando argumenta que a integração escolar, simplesmente, diz respeito à “justaposição do ensino especial ao regular” (MANTOAN, 2015, p. 27), ao passo que a inclusão escolar vai trazer à discussão desde as ações políticas até as mudanças de perspectiva educacional.

Isto é, embora integração e inclusão pareçam semelhantes semanticamente, Mantoan (2015) aponta divergências teórico-metodológicas entre ambas. Integração escolar diz respeito ao acesso às escolas, transitando, portanto, entre as salas de aula do ensino regular e os espaços das escolas especiais, o que corresponde a uma “inserção parcial” (MANTOAN, 2015, p. 27), haja vista os serviços educacionais desligados; a inclusão escolar, por sua vez, além de trazer à discussão o conceito de integração, intencionando maximizá-lo, busca ressignificar a ideia de que não se deve deixar ninguém alheio ao ensino regular, desde a mais tenra idade escolar. Em síntese, conforme Mantoan (2015, p. 28) evidencia, “na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, [...] atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula”, não só desafiando os currículos adaptados, as atividades diferenciadas e as avaliações simplificadas, mas também refletindo sobre a acessibilidade urbanística e arquitetônica, na interação e informação, nos mobiliários, e, enfim, nas articulações intersetoriais, visando, por fim, a uma ressignificação das políticas públicas. Não é à toa que o caleidoscópio constitui a metáfora da inclusão, cujas partes o singularizam e o complexificam, conforme Mantoan (2015) enfatiza, ao fazer referência a Marsha Forest, grande defensora dessa causa.

Por meio da Figura 3, buscamos estabelecer uma síntese acerca desses dois conceitos de maneira imagético-verbal.

Figura 3 – Conceituando Integração X Inclusão de maneira multimodal



Fonte: Disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/inclusao-e-integracao-porque-sao-importantes/> Acesso em: 02 nov. 2022.

Entre os sujeitos que seriam um dos alvos da inclusão educacional estão as pessoas com deficiência. Na Lei Brasileira de Inclusão (2015), os alunos com deficiência são especificados como aqueles que podem alcançar a maximização de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, considerando suas necessidades de aprendizagem⁵⁴. Do ponto de vista conceitual, podemos entender a deficiência através da compreensão das etapas que marcaram as construções dos direitos humanos das pessoas com deficiência do passado até a atualidade⁵⁵. Essas etapas abrangem circunstâncias e posturas de total intolerância e invisibilidade, além da perspectiva assistencialista, à fase cujo foco recai na inclusão da pessoa com deficiência de forma plena em todas as instâncias sociais. Tal perspectiva, desse modo, diferencia a deficiência da limitação, haja vista que somos todos limitados por natureza; o que está em jogo, no entanto, refere-se às barreiras impostas pela sociedade que impedem o pleno desenvolvimento do ser humano.

⁵⁴ Tais ideias têm respaldo na Lei Brasileira de Inclusão (2015), sobretudo no Art. 28, em seu parágrafo I, a saber: “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.”

⁵⁵ Convém mencionar dois documentários que tratam dessas etapas em diferentes contextos: (1) “Crip Camp: a Disability Revolution”, lançado em 2020, que exhibe o contexto americano, e o documentário (2) “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil”, de 2010, cuja narrativa ocorre em um contexto brasileiro.

Nesse contexto, incluir, também, diz respeito a “formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2015, p. 59). Essa nova conceituação possibilita impactos no momento da criação de políticas públicas garantidoras dos direitos humanos dos cidadãos. Tal concepção vanguardista acerca da deficiência é inovadora por agregar fatores relacionados ao ambiente social e aos aspectos econômicos, como causas preponderantes que podem potencializar ou, por outro lado, mitigar a inserção da pessoa com deficiência, bem como sua autonomia para tecer suas próprias decisões e escolhas, cujas implicações, no âmbito escolar, transmitem opiniões e posições mais democráticas, e menos preconceituosas; mais inclusivas, e menos segregadoras. Nesse contexto, fazemos alusão à “pedagogia da diferença” (MANTOAN, 2015, p. 88), por meio da qual há um entendimento mais contextualizado, significativo e relacional da inclusão, conforme ocorreu em nossa pesquisa, em que crianças produziram narrativas com ênfase na deficiência, na diferença e na inclusão a partir do contato com bonecos artesanais inclusivos.

Como pode ser percebido, na base da noção de inclusão está a compreensão de que todos somos peculiarmente diferentes uns dos outros e que, assim, a diferença nos constitui como seres humanos e, paradoxalmente, nos iguala de certa forma. Dessa maneira, adotamos a ideia de Mantoan (2015) de que a diferença, também, não é resultado de uma descrição generalizada, objetiva e pontual; trata-se, na verdade, de uma estruturação social, histórica e culturalmente situada (RODRIGUES, 2006), que deve ser reconsiderada e reajustada, porque a diferença nos é peculiar, é de todos nós, como humanos que somos, e, portanto, algo comum, não restrito apenas a alguns seres. Dessa forma, concordamos com Mantoan (2015) que a diferença precisa ser compreendida, e não somente respeitada, naturalizada e tolerada, uma vez que estamos nos diferenciando de forma ilimitada e constantemente. O convívio pacífico e a aprendizagem com a diferença resultam de experiências inter-relacionais e participativas bem-sucedidas, construídas coletivamente no trabalho, na vizinhança, e, por excelência, na escola. Em suma, as diferenças nos fortalecem, de modo que “se articulem e se componham e os talentos de cada um sobressaiam” (MANTOAN, 2015, p. 58). Afinal, não cabemos, nem caberemos, em categorizações, em protótipos e em padrões pré-concebidos.

Vale ratificar que a inclusão deve englobar os âmbitos da cidadania, da educação, do trabalho, do local e do global, e, sobretudo, da participação social. Estamos tratando de uma consciência de ordem coletiva e individual que constata a relevância das diferentes culturas, da pluralidade socio-histórica, das diversas manifestações intelectuais, éticas, de cordialidade e, acima de tudo, afetivas. A inclusão se constitui legítima porque não apenas a escola, mas também o cinema, a praça, dentre tantos outros locais de interação, são espaços singulares de

acesso ao conhecimento, de desenvolvimento da cidadania e da convivência digna e harmônica com o outro (MANTOAN, 2015), livres de preconceitos e de barreiras, pois esses espaços servem para reinterpretar o conhecimento construído a partir das múltiplas experiências. Nesse cenário, os brinquedos mostram-se eficazes veículos de mensagens socioculturais, históricas e ideológicas importantes, que podem influenciar, de diversas formas, o comportamento das pessoas, em especial, o das crianças.

Nesse contexto, a percepção e vivência da alteridade podem ser ampliadas a partir da articulação entre educação inclusiva, ressignificação dos ambientes e brincadeiras/brinquedos infantis, que é a proposta de nossa pesquisa. Mais precisamente, buscamos compreender como as brincadeiras com bonecos que remetem a alguns tipos de deficiência, os quais são portadores de valores potenciais sociossemióticos e culturais, podem despertar novos discursos e releituras de concepções e de representações, via narrativas geradas durante as brincadeiras. Ademais, podem surgir discursos a favor de uma maior inserção das pessoas com deficiência no âmbito educacional, “como uma postura de respeito e acolhimento por parte da comunidade escolar às necessidades específicas de cada aluno” (MAIA, 2020b, p. 140), bem como podem vir à tona discursos distintos em resposta à acentuada oposição binária entre deficiência/normalidade, diferença/igualdade, inclusão/exclusão.

Para Dantas (2019), tais práticas binárias de inclusão/exclusão, sobretudo no âmbito escolar, vão além dos aspectos econômicos. Leis e ações que efetivem o que fora posto em pauta são necessárias, bem como questões de ordem sociocultural, em que prevaleçam novas práticas sociodiscursivas, são urgentes. Para corroborar tais aspectos, mencionamos que, em 2013, o IBGE divulgou uma pesquisa em que 6,2% dos brasileiros apresentam algum tipo de deficiência. Estabelecendo um recorte, no município de Orobó, local da pesquisa, existem 119 crianças com deficiência que estão inseridas nas salas de aula regulares das 26 escolas municipais, de acordo com dados do Censo Escolar 2020.

Da mesma forma, Skliar (2003, p. 40) é enfático em pontuar que, na verdade, precisamos trazer à tona “as representações como olhares ao redor do outro”, “a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades” e “a vibração com o outro”. Em outras palavras, as diferenças que se fazem presentes no parque, na vizinhança, principalmente na sala de aula, entre outros e quaisquer espaços, devem proporcionar um movimento de transformação (DANTAS, 2019) desses ambientes, com zelo e a partir das devidas melhorias. Nessa perspectiva, a compreensão do e para com o outro nunca esteve tão em evidência. Corroborando tais perspectivas, é válido trazer à discussão a noção de inclusão como uma atitude de trânsito ao mundo do outro, conforme Medrado e Silva (2012) discutem, redefinindo posturas de

aceitação e/ou de assistencialismo; bem como torna-se legítimo tratar da inclusão como um “lugar de encontro de diferenças” (MEDRADO, 2016, p. 264), ao qual são somados espaços autênticos de atividades inclusivas.

Além disso, as discussões acerca da deficiência, das diferenças e da inclusão, bem como sobre identidades e hegemonias, precisam ecoar mais; os debates sobre brinquedos também necessitam ser maximizados, com o intuito de ressignificar “verdades” sobre o estar no mundo, o comportamento e posturas, resultando em “uma literatura mais próxima das experiências vividas” (SKLIAR, 2012, p. 321), tal como se propõe nesta tese.

Nesse cenário, podemos estabelecer uma referência com o *Universal Design*, cujo enfoque está voltado ao *design* de produtos, serviços e ambientes a fim de que sejam usáveis pelo maior número de pessoas possível e/ou compreensíveis por uma gama muito maior de pessoas, independentemente da idade, das habilidades ou situações em que determinado indivíduo se encontra, ampliando, portanto, o público-alvo. Dessa forma, a utilização dos brinquedos em sala de aula, atividade constante desta pesquisa, permite estabelecer uma correlação com esses princípios que são pontuados pelo *Universal Design*, os quais aprimoram o conceito original de ambientes, produtos e comunicações, tornando-os mais inclusivos. Nessa perspectiva, buscamos três dos quatorze princípios gerais relacionados aos brinquedos, propostos pela *Universal Design*⁵⁶, cuja essência recorre aos significados no tocante às representações, às interações e aos aspectos composicionais expressos por esses artefatos (RAY-KAESER *et al.*, 2018). Dentre os princípios elencados pelos autores, torna-se pertinente citar que os brinquedos deveriam (i) “oferecer múltiplos significados do brincar para ser uma fonte aberta de experiências⁵⁷” (p. 71); (ii) “promover ações interativas e estimular experiências multissensoriais e multimodais⁵⁸” (p. 72); além de (iii) “possuir efeitos sensoriais múltiplos⁵⁹” (p. 72). Sendo assim, a convivência com as diferenças e a possibilidade de interação e de coparticipação entre colegas de classe (MAIA, 2020b), por exemplo, permeadas por brinquedos

⁵⁶ Diz respeito aos princípios necessários para que um maior número de pessoas consiga se beneficiar de determinado ambiente, independentemente de suas peculiaridades. Assim, muda-se a concepção de um privilégio destinado a poucos, para a ideia de condição primordial no que se refere, sobretudo, ao acesso. Disponível em: <http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/> Acesso em: 05 jun. 2021. Nesse cenário, também estabelecemos uma analogia com a perspectiva da acessibilidade pedagógica, em que as oportunidades de ensino e de aprendizagem devem ser contínuas, sem restrições. Disponível em: www.udcenter.org Acesso em: 05 jan. 2022.

⁵⁷ No original: “offer multiple means of play to be na open source of experiences” (RAY-KAESER *et al.*, 2018, p. 71).

⁵⁸ No original: “promote interactive actions and stimulate multisensory and multimodal experiences” (RAY-KAESER *et al.*, 2018, p. 72).

⁵⁹ No original: “have multiple sensory effects” (RAY-KAESER *et al.*, 2018, p. 72).

e por práticas de linguagem multimodais, tal qual a brincadeira, possibilitam estabelecer releituras de informações e experiências, sentimentos e ideias.

Outro aspecto da nossa pesquisa que queremos explorar nessa subseção é o fato de os brinquedos utilizados serem representações de pessoas com deficiências. Para começar nossa discussão, buscaremos entender como se deu o percurso da produção de brinquedos com deficiência, especificamente. Segundo Ellis (2015, p. 19), os primeiros brinquedos com deficiência do século XX constituem “ícones da cultura médica ao invés da cultura popular”⁶⁰. Nesse universo, ursos de pelúcia e bonecas remetiam, por exemplo, a contextos médicos na intenção de alertar sobre a pólio e não constituíam, portanto, objetos culturais. Igualmente, também podemos citar os *Three Blind Mice Talking Toy*⁶¹, lançados em 1955, cuja deficiência era representada por animais, e o *Mr. Magoo Toy Car*⁶², cuja inserção no mercado se deu em 1961. Vale citar que Sr. *Magoo* apresentava deficiência visual, que não era bem aceita pelo personagem e isso o inseria em situações jocosas devido a sua deficiência. Na verdade, tal atitude reforçava estereótipos, os quais envolviam situações vexatórias vivenciadas pelo protagonista, principalmente, nas séries e filmes exibidos na televisão, o que causou mobilizações e protestos, cujas reivindicações buscavam uma “construção ideológica da deficiência”⁶³ (ELLIS, 2015, p. 20).

Nessa circunstância, os brinquedos devem proporcionar o desenvolvimento de potenciais no âmbito das interações plurais, das múltiplas sensações, dos aspectos multiculturais, das diferenças e da inclusão, o que podemos relacionar com a perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006[1996]) acerca dos potenciais de produção de significados e de Ellis (2015; 2019), quando defende que os brinquedos integram objetos da cultura popular. Nesse cenário, inserimos os bonecos artesanais inclusivos, os quais cumprem a função de despertar nas crianças um processo de reconhecimento e de aceitação, à medida que fazemos parte do mundo do outro; dessa forma, estão postas as perspectivas de inclusão que temos defendido até então.

Com vistas a consubstanciar as discussões acerca da deficiência, diferença e da inclusão, recorreremos a Skliar (2003; 2006; 2012), Rodrigues (2006), Medrado e Silva (2012), Mantoan

⁶⁰ No original: “icons of medical culture rather than popular culture” (ELLIS, 2015, p. 19).

⁶¹ Para ilustrar, recorreremos ao catálogo de brinquedos *Billy and Ruth*, que fora produzido entre a década de 1930 e 1960, por meio do qual podemos contemplar a imagem desse artefato, localizada à página 41 do catálogo. Disponível em: <https://www.oldwoodtoys.com/catalogs/BR1955pg37-46.pdf> Acesso em: 21 jul. 2022. Além disso, é possível apreciar esse brinquedo por meio de um vídeo no *youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qdgye1z5Su4> Acesso em: 21 jul. 2022.

⁶² É possível visualizar esse brinquedo através de um vídeo no *youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sIVOJXScAIU> Acesso em: 21 jul. 2022.

⁶³ No original: “ideological construction of disability” (ELLIS, 2015, p. 20).

(2015), Medrado (2016), Dantas (2019) e Maia (2020b), intencionando, portanto, esclarecer o terceiro objetivo específico⁶⁴.

Na sequência, apresentamos o Quadro 1. Trata-se de um quadro-síntese, cujos conceitos e reflexões sobre deficiência, diferença e inclusão, além de coadunarem com as ideias e percepções já defendidas nesta subseção, subsidiarão nossas análises, bem como ajudarão a responder a nossa terceira pergunta de pesquisa⁶⁵.

Quadro 1 - Quadro-síntese de conceitos sobre a deficiência, a diferença e a inclusão

	Deficiência	Diferença	Inclusão
Skliar (2006)	“não faz falta um discurso racional sobre a surdez, por exemplo, para se relacionar com os surdos, não é necessário um dispositivo técnico acerca da deficiência mental para se relacionar com os chamados ‘deficientes mentais’, e assim por diante” (p. 31)	“A diferença, sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade etc., envolve a todos, a todos nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferenças” (p. 30)	“A inclusão, em termos amplos e não simplesmente em termos de escolarização, pode-se pensar, então, como um primeiro passo necessário para a regulação e o controle da alteridade. [...] É por isso que se pode notar a presença reiterada de uma inclusão excludente: cria-se a ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros” (p. 28)
Rodrigues (2006)	“Sabemos que não são só diferentes os alunos com uma condição de deficiência: muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem.” (p. 5)	“conhecer as diferenças sim mas para promover a inclusão, e não para justificar a segregação.” (p. 7)	“Promover a Inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências” (p. 8)
Mantoan (2015)	“não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência [...], [pois] as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros” (p. 69)	“A diferença e as identidades são tão instáveis quanto o processo de significação do qual dependem” (p. 84)	“a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como aceitação do outro e incorporação da diferença sem conflito, sem confronto” (p. 85)

⁶⁴ “Analisar a relação entre os brinquedos artesanais inclusivos e o discurso das crianças, com vistas a compreender de que forma essa relação pode fortalecer e promover posturas inclusivas por parte dos/as alunos/as, sob o olhar de Skliar (2003; 2006; 2012), Rodrigues (2006), Medrado e Silva (2012), Mantoan (2015), Medrado (2016), Dantas (2019) e Maia (2020b)”.

⁶⁵ “O que as análises dos brinquedos e do discurso das crianças, quando da interação com esses artefatos, revelam sobre as potencialidades e o papel desses brinquedos no fortalecimento de posturas mais inclusivas por parte dos/as alunos/as?”

Medrado (2016)	“Que entendimento se tem de deficiência [...] que anula qualquer conduta humana de agir ética e profissionalmente?” (p. 266)	“é imprescindível assumirmos que a diferença (nossa própria) evidencia a alteridade, que é inerente à relação que construímos com o outro” (p. 268)	“a inclusão a partir de uma diferença que reside na relação entre diferentes [...]: como um lugar de encontro de diferenças” (p. 264)
Dantas (2019)	“A presença dos alunos com deficiência na instituição regular, para além de um rompimento de barreiras físicas, representa [...] outras maneiras de formar [...] um espaço de convivência para que as pessoas sejam provocadas a se tornarem mais éticas e humanas.” (p. 49)	“muitas práticas fossilizadas precisam ser metamorfoseadas para que possam atender às demandas atuais de uma sociedade que tenta lutar pelo respeito às diferenças” (p. 61)	“Transpondo para o contexto da inclusão escolar, as condições de acesso, participação efetiva, aprendizagem significativa e permanência precisam estar asseguradas nas escolas regulares” (p. 46)
Maia (2020b)	“As pessoas com deficiência, especificamente, a despeito das políticas de inclusão para a educação propostas nos últimos anos [...], ainda enfrentam muitas dificuldades para terem respeitado o seu direito a uma educação inclusiva.” (p. 137)	“práticas bem-sucedidas para a inclusão de alunos com Síndrome de Down em sala de aula buscam desenvolver em todos os alunos habilidades para conviver com as diferenças, enfatizando a interação e a colaboração entre colegas” (p. 144)	“a adaptação do conteúdo para o aluno com SD através da mediação diferenciada, do diálogo e da interação com os colegas representou uma estratégia de inclusão que provocou resultados satisfatórios.” (p. 159)

Após discorrer acerca de alguns conceitos e reflexões sobre deficiência, diferença e inclusão, convém sinalizar que essas categorias serão retomadas na discussão sobre o impacto dos brinquedos na representação de valores e de determinadas compreensões sobre inclusão por parte dos/as alunos/as participantes. Em seguida, apresentamos um resumo dos tópicos discutidos nesta Seção 2.

2.4 Síntese da seção

Esta primeira seção de cunho teórico possibilitou elencar discussões acerca da Retórica do Brincar e da Retórica do Brinquedo, o que delineou alguns debates necessários que transcendem gerações, culturas e sociedades, e trazem à tona sua perspectiva interdisciplinar. Isso permitiu não só perceber que a conceituação para o brincar se constitui ampla, como também fez perceber que essa ação lúdica proporciona *performances* potenciais, através das quais é colocada em evidência a linguagem numa perspectiva de comunicação e expressão de

invenções, de descobertas, de curiosidades e de múltiplas experiências. Ademais, ao brinquedo foi atribuído o valor de recurso semiótico dotado de potenciais de significado, o que o ressignifica para além da função de mero suporte para o desenvolvimento do brincar. Sendo assim, os bonecos artesanais inclusivos, que compõem a coleção “Amiguinhos + Q Especiais”, apesar de sua perspectiva pragmática, podem constituir objetos simbólicos e funcionais, o que subsidiará análises sobre as narrativas infantis acerca da deficiência, das diferenças e da inclusão a partir do momento de interação das crianças com esses artefatos, evidenciando o contexto extralinguístico, discursivo e situacional.

A seção seguinte constitui um prosseguimento das questões teóricas aqui apresentadas, consubstanciando o aparato teórico-metodológico também sob o viés sociosemiótico, o qual possibilita o trabalho de análise dos textos gerados para a nossa pesquisa, adentrando pelo âmbito da multimodalidade e estabelecendo analogias entre os códigos semióticos verbal, por meio dos Sistemas de Transitividade e de Avaliatividade⁶⁶, e visual, considerando a aplicabilidade da proposta por um Letramento dos Brinquedos, em consonância com a Retórica do Brincar e a do Brinquedo.

⁶⁶ O termo “*appraisal*” (MARTIN; WHITE, 2005) foi traduzido para o português por Vian Jr. (2009) como Avaliatividade.

3 ESTABELECENDO AS PEÇAS ESSENCIAIS DA BRINCADEIRA: CONSTRUTOS TEÓRICOS

[...] o termo ‘**multimodalidade**’ foi usado para ressaltar que as pessoas usam **múltiplos meios para produzir significado**⁶⁷. (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 2, grifo nosso).

[...] os **brinquedos** podem ser considerados um **sistema semiótico comunicativo**, capaz de produzir **significados representacionais, interativos e composicionais** [...] como qualquer outro sistema da língua⁶⁸. (ALMEIDA, 2020, p. 2103, grifo nosso).

Esta seção elucidada os construtos teóricos necessários à análise tanto das narrativas das crianças participantes da pesquisa, especificamente de alunos/as participantes, geradas durante a brincadeira, quanto das configurações multimodais presentes nos brinquedos artesanais inclusivos, por meio da identificação dos significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais, permitindo investigar, portanto, como esse público revela significados ideológicos, sociais e culturais a respeito da deficiência, diferença e inclusão.

A seção parte dos estudos seminais de Halliday (1994[1978]) acerca da perspectiva sistêmico-funcional da linguagem verbal e de Hodge e Kress (1988) sobre a Semiótica Social, os quais são os propulsores da maximização dos conhecimentos no campo da linguagem e das interações verbais, bem como das pesquisas no âmbito das composições imagéticas. Os teóricos enfatizam que o texto, nossa unidade mínima de estudo e “objeto material concreto produzido no discurso”⁶⁹ (HODGE; KRESS, 1988, p. 6), e o discurso em si, como elemento-chave do plano semiótico e dos aspectos sociais nos quais os textos estão inseridos (HODGE; KRESS, 1988), devem estar relacionados às perspectivas de atividade social, contexto e de seu uso (HALLIDAY, 1994[1978]). Isto é, texto e discurso estabelecem uma relação de complementaridade, alinhados às questões de potencial, modos e recursos semióticos utilizados para tal. A seguir, delimitamos a discussão em duas subseções.

⁶⁷ No original: “the term ‘multimodality’ was used to highlight that people use multiple means of meaning making” (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 2).

⁶⁸ No original: “toys can be regarded as a communicative semiotic system, able to produce representational, interactive and compositional meanings just as any other language system” (ALMEIDA, 2020, p. 2103).

⁶⁹ No original: “concrete material object produced in discourse” (HODGE; KRESS, 1988, p. 6).

É discutido, na primeira parte, o instrumental teórico da Linguística Sistêmico-Funcional – LSF (HALLIDAY, 1994[1978]; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), com destaque para os seguintes sistemas: (i) Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014), através do qual analisamos as formas como os significados experienciais se manifestam, a partir dos componentes processos, participantes e possíveis circunstâncias e o (ii) Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010), cujos significados interpessoais são demonstrados através da linguagem, considerando que aos usuários (às crianças, especificamente) são oferecidas possibilidades avaliativas sobre deficiência, diferença e inclusão, ora nas interações do dia a dia, ora advindas do contato com os bonecos artesanais inclusivos.

Vale pontuar, ainda, que os Sistemas de Transitividade e de Avaliatividade se mostram eficazes para a análise do modo verbal não só porque contribuem, dessa forma, com nossa investigação multimodal, mas também porque elegemos o estudo e a apreciação da linguagem como uma atividade social, rompendo, dessa forma, com o formalismo linguístico. Visamos, assim, responder a segunda pergunta de pesquisa⁷⁰ e atender ao segundo objetivo específico⁷¹, buscando (i) utilizar categorias analíticas que possibilitem discorrer e descrever como as escolhas léxico-gramaticais são selecionados e organizados de modo a, por meio dos textos, imprimirem significados ideacionais; além de (ii) compreender muitos dos aspectos da Gramática Sistêmico-Funcional – GSF, presentes nas narrativas infantis, tomando por base o uso da linguagem necessária à construção das experiências e das interações e analisando como escolhas de ordem interpessoal podem demonstrar questões de ordem ideológica, social e cultural no que se refere à deficiência, às diferenças e à inclusão.

A segunda parte desta seção se desenvolve sob o arcabouço teórico da Semiótica Social – SS (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005), com ênfase nos seguintes desdobramentos: a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010;

⁷⁰ “Quais são as escolhas discursivas das crianças participantes da pesquisa que remetem às questões de deficiência, diferença e inclusão deflagradas durante a brincadeira com os bonecos artesanais inclusivos selecionados, cujas visões de mundo se refletem nesses sentidos, levando em conta não só as escolhas léxico-gramaticais realizadas e os mecanismos de avaliação utilizados, mas também representações visuais dos brinquedos e gestos (ações) do brincar?”.

⁷¹ “Identificar as escolhas discursivas presentes nas produções das crianças que remetem às questões de deficiência, diferença e inclusão deflagradas durante a brincadeira com os bonecos inclusivos selecionados, cujas visões de mundo se refletem nesses sentidos, considerando os padrões léxico-gramaticais e os semântico-discursivos, lançando mão do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) e dos mecanismos de avaliação, fundamentados no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010) da LSF”.

JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016; BEZEMER; KRESS, 2016), a Gramática do *Design* Visual – GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]; FERNANDES; ALMEIDA, 2008), e a abordagem multimodal para Semiótica dos Brinquedos (ALMEIDA, 2020), conceituada posteriormente pela autora como Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2021), intencionando responder a primeira pergunta de pesquisa⁷² e atender ao primeiro objetivo específico⁷³, para, dessa forma, (i) discorrer sobre a essência da teoria sociossemiótica, por meio da qual questões de ordem social estão atreladas à produção, interpretação, circulação e consumo dos textos, além das implicações no âmbito da produção de sentidos que se materializam textualmente pela perspectiva verbal e por muitos outros modos e recursos semióticos sob as lentes da multimodalidade; (ii) utilizar um aparato teórico, lançando mão de ferramentas analíticas, que se configure como subsídio de análise dos bonecos artesanais inclusivos a partir de seus aspectos multimodais e tridimensionais, bem como quando da interação das crianças com esses artefatos, que leve em conta suas peculiaridades e seus potenciais de significado; (iii) suscitar discussões acerca da materialidade dos bonecos artesanais inclusivos, considerando os níveis de modalidade sensorial e naturalista, sob a ótica do Letramento do Brinquedo.

A seguir, trataremos da LSF e seus desdobramentos, intencionando demonstrar, portanto, que a língua(gem) constitui um sistema sociossemiótico em que ocorrem as produções de significados, o que estabelece conexões teórico-metodológicas entre esta subseção e a seguinte.

3.1 A Linguística Sistêmico-Funcional

Nossa discussão tem início a partir das ideias seminais de Halliday (1994[1978]) de que a linguagem, antes de tudo, tem se desenvolvido e se organizado devido, principalmente, aos diversos anseios e às inúmeras necessidades humanas. Nesse contexto, a gramática hallidayana revela-se a partir de uma perspectiva natural, cujas explicações são fundamentadas a partir da forma como a linguagem é usada (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Sendo assim, apoiamo-nos nos estudos linguísticos de Halliday (1994[1978]), Halliday e Matthiessen (2014), Fuzer e Cabral (2014) e Thompson (2014), cujas investigações sobre a

⁷² “Quais configurações multimodais estão materializadas nos bonecos artesanais inclusivos com vistas à produção de sentidos, considerando a dimensão do arcabouço de análise sociossemiótica?”.

⁷³ “Analisar as configurações multimodais presentes nos bonecos artesanais inclusivos com base no arcabouço teórico de Almeida (2020; 2021) para o Letramento do Brinquedo, sob a ótica de sua tridimensionalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996])”.

linguagem humana estão voltadas para o seu complexo funcionamento, bem como nos de Martin e White (2005), Vian Jr. (2009; 2010a; 2010b; 2012), Hood (2010), Vian Jr., Souza e Almeida (2010) e Almeida (2010), dentre outros, para os quais a questão discursiva envolve os fenômenos de cunho linguístico e de perspectiva social, ampliando os estudos voltados ao nível da oração e ao contexto. Logo, a compreensão das representações experienciais suscitadas por meio da linguagem bem como dos mecanismos de avaliação que atuam em diferentes manifestações discursivas configura-se relevante, primordialmente nas narrativas infantis durante as atividades desenvolvidas através de situações de aprendizagem, utilizando-se da brincadeira com os bonecos artesanais inclusivos e levando em consideração os contextos de cultura e de situação, sob uma visão de que “as diferenças podem ser muito mais bem compreendidas como experiências de alteridade” (SKLIAR, 2006, p. 31).

Conforme a LSF preceitua, a língua(gem) é um sistema semiótico e plurissignificativo, através do qual os seus usuários fazem escolhas com o interesse de produzir significados, haja vista o seu contexto social de situação e de cultura. Daí porque o termo sistêmico, que “vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados [e] fazer coisas no mundo” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19) e o termo funcional, que percebe “as estruturas gramaticais em relação ao significado [e] às funções que a linguagem desempenha em textos” (p. 19), são tão relevantes à teoria hallidayana. Não foi à toa que Halliday (1978) foi o pioneiro em perceber a relação intrínseca entre linguagem e sociedade, ao trazer à tona as primeiras discussões sobre o termo “linguagem como semiótica social”⁷⁴, o que tem proporcionado o desenvolvimento de estudos e pesquisas voltados ao campo teórico da Semiótica Social, culminando com a formalização desse termo teórico em 1988 por Hodge e Kress, conforme já pontuamos.

Nessa perspectiva de estudo da língua através de seus usos reais, convém referenciar que Halliday (1994[1978]) sempre compreendeu que a linguagem falada e/ou escrita constituía um dos vários recursos semióticos dos quais os seres humanos dispunham, ao participar da sociedade e de seus aspectos culturais.

Torna-se inevitável fazer referência, portanto, à intrínseca relação entre a LSF e a multimodalidade, também evidenciada em nossa pesquisa, uma vez que aspectos linguísticos e não-linguísticos vão demonstrar que “a linguagem e outros recursos semióticos são ferramentas (multi)funcionais para criar significado e estruturar o pensamento e a realidade”⁷⁵, conforme

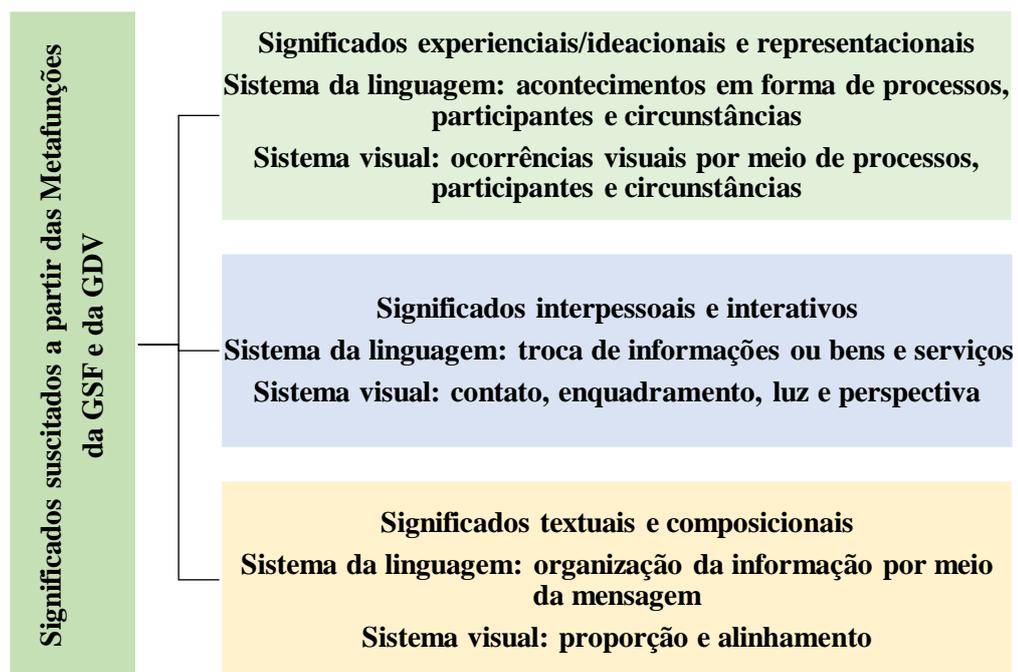
⁷⁴ Convém especificar esse termo original, em inglês: “*language as social semiotic*” (HALLIDAY, 1978).

⁷⁵ No original: “*language and other semiotic resources are (multi)functional tools for creating meaning and structuring thought and reality*” (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 34).

Jewitt, Bezemer e O’Halloran (2016, p. 34) destacam. Isto é, tratamos da combinação de escolhas semióticas inerentes aos processos semióticos multimodais, com destaque tanto para alguns artefatos, tais como os bonecos artesanais inclusivos, quanto para as narrativas infantis, resultantes da interação com esses objetos, “de modo que [...] [as crianças] desenvolvam a capacidade de construir sentidos através de textos que lançam mão de signos linguísticos, visuais, gestuais, espaciais e multimodais” (MAIA, 2020b, p. 146).

Intencionando pontuar possíveis conexões imagético-verbais, podemos perceber, através da Figura 4, como a relação sistêmico-funcional pode ser compreendida em composições de abordagem multimodal, levando em consideração as metafunções elaboradas sob a ótica de que a função básica da linguagem e de outros recursos semióticos é a produção de significados.

Figura 4 – Estabelecendo os significados presentes nas metafunções da GSF e da GDV



Fonte: Elaborada pelo autor. Baseada em Jewitt, Bezemer e O’Halloran (2016).

Conforme podemos observar, as metafunções dizem respeito às maneiras através das quais os indivíduos recorrem a meios e os utilizam para revelar interesses e alcançarem objetivos, quer seja utilizando-se do código semiótico verbal, quer seja através do código imagético. De acordo com Thompson (2014, p. 28), na perspectiva sistêmico-funcional hallidayana, configura-se imprescindível “explorar como os significados são criados e

compreendidos”⁷⁶ a partir de certas escolhas, o que pode responder à indagação: Com que intuito, de que forma e para que as pessoas se utilizam da linguagem e de tantos outros recursos semióticos?

Nessa circunstância de estudos, os significados ideacionais e representacionais constituem a linha experiencial da organização, conforme nomeiam Halliday e Matthiessen (2014), para a qual convergem experimentações nossas tanto externas (ações, eventos, atores) quanto internas (lembranças, reflexões, reações), cujo foco está voltado para “o ‘conteúdo’ proposicional de uma mensagem em vez do motivo sobre o qual o falante proferiu isso”⁷⁷ (THOMPSON, 2014, p. 91). Sem que percebamos, nomeamos e caracterizamos os participantes, registramos processos e inserimos circunstâncias, buscando acrescentar informações adicionais, como localização, causa, assunto, entre tantas outras.

Os significados interpessoais e interativos, por sua vez, resultam da forma como as relações são construídas durante as interações, à medida que são estabelecidas negociações, produzidos significados, ou é persuadido o interlocutor a realizar determinada ação em detrimento de outra, dentre tantas possíveis experiências, construindo papéis sociais e identidades, pois “um dos principais motivos da comunicação é interagir com outras pessoas: estabelecer e manter vínculos pessoais e sociais apropriados com elas”⁷⁸, conforme Thompson (2014, p. 45) enfatiza. Sendo assim, tratamos, aqui, de um evento interativo envolvendo o falante, ou escritor, e o ouvinte, como Halliday e Matthiessen (2014) denominam, por meio do qual é possível investigar como se dão escolhas que individualizam a criança ao estruturar e/ou organizar os termos na oração, bem como os bonecos quando nos referimos a sua composição e aspectos tridimensionais, recorrendo, muitas vezes, à modalidade como forma de suavizar ou intensificar determinada ideia.

No que tange aos significados textuais e composicionais, estão imbrincadas as ideias de que, seja em ocorrências da fala ou da escrita, seja através dos objetos tridimensionais como os bonecos, intencionamos organizar o que temos a expor de forma que tal mensagem seja perfeitamente compreendida pelo interlocutor ou participante interativo. Dessa maneira, um misto de planejamento e/ou espontaneidade caracteriza nossos atos comunicativos. Por outro lado, também vale mencionar a quebra de expectativa, por meio da qual intenciona-se distrair, confundir ou ludibriar o ouvinte, o leitor, o participante, para a qual são necessárias as pistas

⁷⁶ No original: “*exploring how meanings are created and understood*” (THOMPSON, 2014, p. 28).

⁷⁷ No original: “*propositional ‘content’ of a message rather than the purpose for which the speaker has uttered it*” (THOMPSON, 2014, p. 91).

⁷⁸ No original: “*one of the main purposes of communicating is to interact with other people: to establish and maintain appropriate personal and social links with them*” (THOMPSON, 2014, p. 45).

contextuais. Nesse sentido, concordamos com Halliday e Matthiessen (2014, p. 88) quando pontuam que a mensagem “possui alguma forma de organização pela qual ela se adapta, e para a qual contribui, ao fluxo do discurso”⁷⁹.

Após discorrermos, de forma sucinta, sobre os entrelaçamentos a partir dos significados potenciais possíveis entre as metafunções da GSF e da GDV, convém destacar que, para nossa pesquisa, faremos um recorte, visando delimitar as ferramentas analíticas da GSF das quais faremos uso para as análises das narrativas: o Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014), inserido na metafunção ideacional, e o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010) que compõe a metafunção interpessoal.

3.1.1 Sistema de Transitividade

O Sistema de Transitividade corresponde ao ordenamento no eixo paradigmático da linguagem, através do qual componentes formam uma figura, que é constituída por processos, participantes e eventuais circunstâncias, o que Halliday e Matthiessen (2014, p. 221) denominam de “centro experiencial da oração”⁸⁰. Na verdade, essas categorias semânticas podem demonstrar, por exemplo, de que forma nossas vivências terrestres impactam o mundo, tais como as narrativas escritas das crianças presentes em nossa pesquisa, revelando o que alguns significados proporcionados por essas construções representam a partir de uma perspectiva do “mundo ao nosso redor [...] [e do] mundo da consciência (incluindo percepção, emoção e imaginação)”⁸¹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 214).

Com base em Fuzer e Cabral (2014), elaboramos a Figura 5 que possibilita esboçar como tais representações de experiências relacionam-se com determinados processos, classificando-os em principais e secundários. Para isso, Halliday (1994) construiu um diagrama para a exposição dos tipos de processo, a partir de uma confluência de cores, buscando demonstrar “o princípio da indeterminação sistêmica”⁸² (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 217) entre os diferentes processos. Fazemos uso, na Figura 5, de tais cores, a saber: vermelho

⁷⁹ No original: “has some form of organization whereby it fits in with, and contributes to, the flow of discourse” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 88).

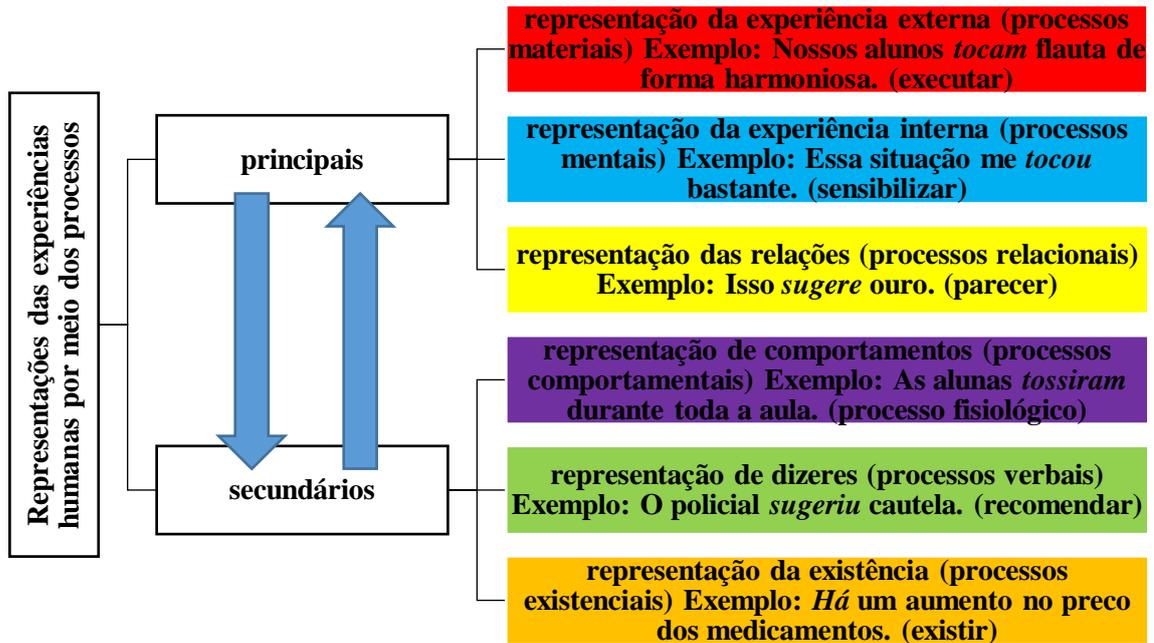
⁸⁰ No original: “experiential centre of the clause” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 221).

⁸¹ No original: “world around us [...] [and from the] world of consciousness (including perception, emotion and imagination)” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 214).

⁸² No original: “the principle of systemic indeterminacy” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 217).

– processos materiais; azul – processos mentais; amarelo – processos relacionais; roxo – processos comportamentais; verde – processos verbais; e laranja – processos existenciais. Conforme Fuzer e Cabral (2014) advertem, essa classificação fronteiriça é bastante tênue, tendo em vista que um determinado processo pode percorrer e ocupar mais de uma subdivisão, de acordo com o contexto em que é empregado.

Figura 5 - Tipos de processos presentes nas orações e suas representações experienciais



Fonte: Elaborada pelo autor. Adaptada de Fuzer e Cabral (2014, p. 42-43).

Torna-se relevante enfatizar que a utilização das setas visa, sobretudo, demonstrar “que não há polos entre um processo e outro, mas sim há continuidade”, conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 44) informam. Ou seja, isso leva a crer que essa linha tênue entre os processos faz revelar que a sua identificação e classificação devem considerar o contexto em que eles foram utilizados, bem como as relações semântico-discursivas existentes. Essa estrutura procura, portanto, elucidar que a experiência humana ocorre através de um acúmulo de eventos e/ou acontecimentos relacionados ao agir, dizer, ser, sentir e ao ter; dessa forma, tais ações, realizadas tipicamente por verbos, estabelecem uma analogia com a ideia de processo, por meio do qual o falante, escritor ou produtor do signo estabelecem escolhas de forma a evidenciar ou não mudanças ocorridas durante a interação discursiva. Nos parágrafos seguintes, pretendemos pormenorizar os processos, seus participantes e as circunstâncias, exemplificando-os.

Partindo do pressuposto de que o Sistema de Transitividade diz respeito ao papel da análise sob uma ótica experiencial, torna-se relevante investigar quem faz determinada coisa para quem a partir de uma relativa circunstância. Dessa forma, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014, p. 227), “a Transitividade é um sistema da oração, afetando não só o verbo que serve como processo mas também os participantes e as circunstâncias”⁸³.

Desse modo, os participantes, ao construírem experiências do mundo, recebem denominações distintas, considerando os processos com os quais estão relacionados. Nos processos materiais, encontramos Ator, Meta, Beneficiário e Escopo; em relação aos processos mentais, são revelados Experienciador e Fenômeno; através dos processos relacionais, temos Portador, Atributo, Identificador, Identificado, Possuidor e Possuído; em se tratando dos comportamentais, fazemos referência ao Comportante e Comportamento; no que diz respeito aos processos verbais, encontramos o Dizente, a Verbiagem e o Receptor; e nos existenciais, por fim, temos como participante o Existente. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 46), “os participantes de uma oração são gramaticalmente realizados por grupos nominais e são representados por atributos e coisas [...] que obedecem a um sistema semântico”, quer seja de maneira consciente, através de humanos, quer seja inconscientemente, por meio de coisas materiais (objetos, animais, substâncias, dentre outras) ou por semioses (fatos, instituições, entre outras).

Além desses componentes experienciais já mencionados, processos e participantes, convém mencionar as circunstâncias, as quais potencializam a oração à medida que acrescentam significados ao construto oracional com base no contexto. Conforme Fuzer e Cabral (2014) pontuam, são grupos adverbiais ou grupos preposicionais responsáveis por atribuir ideias de tempo, espaço, modo ou causa.

Isso posto, acreditamos que, no que se refere às atividades de operacionalização do Sistema de Transitividade com as crianças durante o estudo proposto, é possível refletir e perceber sobre aspectos contextuais mais amplos, pois estamos nos referindo à imensidade de diferenças humanas que nos são tão peculiares.

Com vistas a ilustrar algumas das categorias do Sistema de Transitividade, que constitui a Metafunção Experiencial/Ideacional, das quais fazemos uso em nossas análises e que estão descritas nesta subseção, elencamos algumas narrativas proferidas pelos/as alunos/as participantes. Esses trechos foram coletados quando da participação delas durante uma das

⁸³ No original: “*Transitivity is a system of the clause, affecting not only the verb serving as Process but also participants and circumstances*” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 227).

etapas/atividades desenvolvidas por meio de situações de aprendizagem⁸⁴, em um momento de debate e de produções escritas acerca da notícia publicada no portal g1.globo.com⁸⁵, em 15/02/2019.

Assim, ratificamos a necessidade de um trabalho com a língua sob uma perspectiva crítico-reflexiva e interseccional, sobretudo no que diz respeito à deficiência, diferença e à inclusão, o que pode proporcionar tanto ressignificações acerca de certos estereótipos e suas desconstruções quanto mudanças de ordem sociocultural, histórica e política. Dessa forma, a partir das lentes sistêmico-funcionais, escolhas linguísticas, decerto, manifestam interesses comunicativos, conforme podemos perceber no trecho apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Exemplificando o Sistema de Transitividade - Relato do/a Aluno/a 2 (A2⁸⁶)

Sistema de Transitividade	Relato		
	Criaram Barbies com deficiência física para as crianças entenderem que [...] é todo mundo igual		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	Criaram (criar); entenderem (entender); é (ser)	Barbies com deficiência física; as crianças; todo mundo; igual	-----

Fonte: Elaborado pelo autor.

No trecho “Criaram Barbies com deficiência física para as crianças entenderem que [...] é todo mundo igual”, que compõe nossos dados, A2 utilizou-se de diversas escolhas linguístico-discursivas, dentre as quais podemos destacar que há os seguintes (i) participantes nesse grupo oracional: a) um ator, que ora se apresenta implícito e uma meta “Barbies com deficiência física”, que traz consigo características físicas alteradas, estabelecendo releituras sobre a deficiência; b) um experienciador “as crianças”, que, por trazer características tipicamente humanas, pode sentir, pensar, perceber e, sobretudo, sensibilizar-se; além de c) um portador “todo mundo”, que busca caracterizar uma entidade: a população em geral, e um atributo “igual”, o qual enseja uma ideia de equidade. Nesse sentido, por meio da utilização desses participantes, A2 intenciona não apenas chamar a atenção para o envolvimento de todos/as nessa causa, ressignificando a realidade da exclusão, que, até o presente, é experienciada por

⁸⁴ Torna-se importante mencionar que essas etapas/atividades serão descritas de forma detalhada na Seção 4, que trata dos percursos metodológicos.

⁸⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2019/02/15/mattel-lanca-barbie-com-deficiencia-fisica.ghtml> Acesso em: 27 out. 2021.

⁸⁶ As crianças participantes da pesquisa serão nomeadas como A1, A2, A3, A4 e A5, visando ao anonimato das mesmas.

várias pessoas com deficiência (ELLIS, 2015), mas também causar comoção e, acima de tudo, repúdio em relação às formas com que os discursos sobre deficiência são difundidos.

No que se refere aos (ii) processos escolhidos, podemos citar: o processo a) material “criar”, que demanda um desejo da criança por mudanças na confecção desses novos bonecos com deficiência; o processo b) mental cognitivo “entender”, que busca ratificar o sentimento de percepção e afeição acerca da realidade, intencionando ressignificá-la; além da escolha pelo processo c) relacional intensivo “ser”, cujo interesse não se mostra aleatório, representando seres a partir de suas características, identidade e peculiaridades (FUZER; CABRAL, 2014), e contribuindo, portanto, com a construção de um novo conceito sobre a deficiência, a diferença e a inclusão.

Na intenção de melhor exemplificar o Sistema de Transitividade, trazemos mais um fragmento que compõe nossos dados de pesquisa, o qual se apresenta no Quadro 3, elaborado por A3.

Quadro 3 - Exemplificando o Sistema de Transitividade - Relato do/a Aluno/a 3 (A3)

Sistema de Transitividade	Relato		
	A Mattel lançou bonecas para incentivar crianças que têm deficiência física.		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
lançou (lançar); incentivar (incentivar); têm (ter)	A Mattel; bonecas; crianças que têm deficiência física	-----	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No excerto “A Mattel lançou bonecas para incentivar crianças que têm deficiência física.” narrado por A3, no tocante à Transitividade, pode-se perceber que a escolha da criança pelos seguintes participantes não é casual: por intermédio de (i) um ator, “A Mattel”, esse/a aluno/a quis evidenciar a ação positiva da empresa, cuja significativa mudança se deu na produção de “bonecas”, que assume a posição de (ii) meta, recebendo, dessa maneira, o impacto de tal atividade. Isso, na verdade, pode propiciar releituras de estereótipos, principalmente quando nos referimos à boneca Barbie®, explicitando que, para ocorrerem tais modificações, outros modos semióticos podem ser utilizados, intencionando despertar novos discursos e novos potenciais semióticos, assim como ocorre com a cadeira de rodas da boneca⁸⁷. Através

⁸⁷ Com vistas a visualizar a cadeira de rodas, sugerimos acessar a reportagem publicada pelo G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2019/02/15/mattel-lanca-barbie-com-deficiencia-fisica.ghtml> Acesso em: 19 jul. 2022.

de outro participante (iii) meta, “crianças que têm deficiência física”, torna-se possível chegar à conclusão de que essa relação criada pelo/a aluno/a participante vai além da mera ideia de alguém possuir uma dificuldade. “Crianças”, ainda, estabelece uma ideia relacional com o composto sintagmático, “deficiência física”, conectando essas duas entidades diferentes, que além de denotarem conteúdo, buscam indicar, sobretudo, um certo grau de envolvimento (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Nessa conjuntura, a meta se constitui de um sujeito normalmente invisibilizado e marginalizado, e que agora apresenta-se como alvo de motivação através do brinquedo a ele dirigido. Ou seja, tratamos da produção de novos significantes e significados acerca de concepções sobre a deficiência e a inclusão vivenciadas entre as crianças, do que podem fazer emergir discussões acerca das diferenças e das igualdades existentes em nossa sociedade.

No que diz respeito aos processos adotados por A3, convém chamar atenção para os seguintes: o sintagma (i) “lançar” constitui um processo material criativo, por meio do qual o/a aluno/a expôs a relevância de a empresa Mattel assumir o lugar de destaque no mundo globalizado, à medida que investiu na produção de releituras das bonecas Barbie®, bem como na sua inserção em meio ao mercado de brinquedos infantis, o qual ainda tem se mantido um pouco conservador em relação às novas configurações desses objetos lúdicos. Dessa maneira, o lançamento e a circulação de novos brinquedos a partir de releituras sob uma perspectiva imagética podem ratificar o seu papel de “mecanismos de socialização”⁸⁸ (VARNEY, 1999, p. 28), bem como potencializar conceitos de ordem sociocultural e ideológica, que, de certa forma, suscitam ressignificações de muitos estereótipos e de ideias hegemônicas. O processo (ii) “incentivar”, por sua vez, pode ser classificado, inclusive, como material, porém de natureza transformativa, uma vez que o/a aluno/a buscou tornar evidente que é preciso que haja uma mudança por parte da meta (crianças que têm deficiência física), cuja consequência constitui uma conversão de aspectos relacionados ao mundo físico (FUZER; CABRAL, 2014). Isto é, o termo “crianças” refere-se, na verdade, a uma mobilização por parte de um grupo que se encontra na posição de protagonista, através da qual sejam discutidas e analisadas as condições históricas e epistemologicamente construídas, revertendo, portanto, essa marginalização, dialogando com outros textos, incluindo outras histórias de suas vivências e percebendo essa narrativa diferente e relevante. Além disso, o verbo “incentivar” projeta outra oração, que se apresenta por meio do processo relacional atributivo (iii) “ter”, o qual, no excerto, foi escolhido pela criança para constituir um conceito de afirmação, de preocupação com o outro, de

⁸⁸ No original: “*mechanisms of socialisation*” (VARNEY, 1999, p. 28).

alteridade, de respeito, de aceitação, de convivência harmônica, de flexibilidade, entre tantas outras definições efetivas possíveis.

Nesse contexto, algumas particularidades demonstradas nas narrativas quando da interação com os bonecos artesanais inclusivos podem colocar em evidência uma valorização e potencialização dos saberes dessas crianças a partir da ampliação de significados que podem ser suscitados durante o brincar. Dessa forma, temos enfatizado que essas categorias elencadas, em consonância com as já referenciadas, possibilitam investigar as formas com que as escolhas semióticas estabelecem combinações e interações, intencionando a produção de significados a partir do uso da multimodalidade. Convém citar que qualquer um/a desses/as participantes, processos ou circunstâncias são constitutivos das narrativas escritas dos/as alunos/as, o que pode ser percebido na Seção 5 desta tese.

Na subseção seguinte, trataremos do Sistema de Avaliatividade⁸⁹.

3.1.2 Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade foi eleito como suporte analítico para subsidiar as discussões acerca das narrativas das crianças advindas a partir da interação com os bonecos artesanais inclusivos, durante o brincar, por se tratarem de categorias analíticas que extrapolam o nível léxico-gramatical e alcançam o lugar semântico-discursivo, o que revela “um potencial de significados avaliativos disponíveis no sistema aos usuários para realizar léxico-gramaticalmente tais avaliações” (VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010).

Esse Sistema, durante as últimas décadas, tem recebido muita atenção por parte dos/as pesquisadores/as e estudiosos/as em LSF, por revelar aparatos capazes de evidenciar enunciados avaliativos durante as inúmeras participações do usuário da linguagem nas interações e por tornar evidentes seus reflexos nos diversos textos com os quais lidamos diariamente, levando em consideração os contextos de situação e de cultura. Ou seja, tal perspectiva preza por uma condição de estudo indissociável e interseccional entre língua, texto, contexto e cultura.

Nesse universo, para discorrermos sobre o Sistema de Avaliatividade, além dos estudos de Martin e White (2005), recorreremos aos estudos de Hood (2010), Vian Jr. (2009; 2010a; 2010b; 2012), Vian Jr.; Souza e Almeida (2010), Almeida (2010), dentre outros. Hood (2010),

⁸⁹ Tomamos essa tradução que foi proposta por Vian Jr. (2009) para o termo “*appraisal*” (MARTIN; WHITE, 2005).

por exemplo, traz a importância da inserção dos aspectos relativos ao Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) no conjunto dos significados interpessoais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), a julgar pela forma como se dá a construção das identidades dos falantes, escritores, produtores e, sobretudo, crianças, por meio de textos cada vez mais multimodais, pois estamos nos referindo “às escolhas e padrões de significado sobre o discurso, e em particular com as escolhas e padrões do significado interpessoal”⁹⁰ (HOOD, 2010, p. 74).

Discorreremos, primeiramente, acerca do Subsistema de Gradação e de Engajamento, uma vez que nos interessa deixar o leitor a par dessas duas categorias que compõem o Sistema de Avaliatividade, voltando nossa atenção, principalmente, para o Subsistema de Atitude, seus campos e categorias semânticos/as, porque comungamos da ideia de Vian Jr. (2010b) ao defender que as atitudes de um participante durante uma ação podem revelar sentimentos institucionalizados, julgamento e apreciação sobre algo. Nesse cenário, inserimos as crianças, principalmente durante as ações do brincar, quer seja por meio dos comportamentos revelados, quer seja através do princípio apreciativo atribuído às coisas.

No que se refere ao Subsistema de Gradação, vale referenciar que os recursos léxico-gramaticais advindos desse fenômeno intencionam potencializar ou minimizar o grau de intensificação das avaliações socialmente construídas; por exemplo, em relação à linguagem verbal, os itens lexicais *sussurrar, falar e gritar* dão a dimensão de escala de intensidade, bem como, na linguagem imagética, podemos perceber desde a luminosidade em excesso até a sua ausência total. Dessa forma, nesse subsistema, há dois/duas campos/categorias semânticos/as, a saber: (i) Força, em que é evidenciada uma gradação através de qualidades e de processos (alta, média e baixa intensidades); e (ii) Foco, através do qual revelam-se categorias semânticas que não são passíveis de serem graduadas (mãe, por exemplo).

Sobre Engajamento, pode-se afirmar que se trata da maneira a que os interlocutores recorrem para estabelecer uma hipotética relação, quer seja através do texto e/ou das imagens, quer seja por meio de um objeto tridimensional como os bonecos artesanais inclusivos, reverberando nossas atitudes em articulação com outras vozes. Para exemplificar tal concepção, Vian Jr. (2010a) retoma o conceito bakhtiniano de “posição responsiva”, bem como estabelece uma analogia com a concepção hallidayana acerca do “contexto de situação” (registro) e do “contexto de cultura” (gênero textual/discursivo). Para tanto, tratamos de escolhas avaliativas às quais recorreremos durante nossas interações cotidianas, advindas da probabilidade da não concordância com algo ou alguma situação, “sendo caracterizadas, em um primeiro plano, entre

⁹⁰ No original: “the choices and patterns of meanings across the discourse, and in particular with the choices and patterns of interpersonal meaning” (HOOD, 2010, p. 74).

monoglóssicas e heteroglóssicas e estão relacionad[a]s às maneiras por meio das quais se posicionam autor/falante-leitor/ouvinte [participante interativo] nos textos” (VIAN JR., 2010a, p. 35). Igualmente, concordamos com Martin e White (2005) de que são as propriedades de valores atitudinais, tais como Afeto, Julgamento e Apreciação, além do Engajamento, que possibilitam maior ou menor graus de positividade e negatividade em relação à determinada construção textual.

Feita a sinalização, do ponto de vista teórico, sobre os Subsistemas de Gradação e de Engajamento, voltamos, agora, nossa atenção ao Subsistema de Atitude. Antes de tudo, convém falar de instanciação a partir de uma perspectiva sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), haja vista que “é a manifestação do sistema linguístico no texto, o que deve, da mesma forma, ser interpretado como um processo dialético” (VIAN JR., 2009, p. 109), através do qual são consolidados os potenciais de significado intrínsecos à cultura, em um processo de construção e reconstrução simultâneas. Esse conceito de instanciação também é reiterado em Vian Jr. (2012, p. 108), e aplicado à Gradação, ao Engajamento e à Atitude. Assim sendo, no texto, existe uma justaposição de um sistema linguístico com um sistema social, sobretudo quando nos referimos às escolhas linguísticas e aos sentidos avaliativos como possibilidades no uso da língua, para a qual convergem aspectos semântico-discursivos e léxico-gramaticais, intencionando a produção de significados advinda do texto.

Os estudos de Almeida (2010) corroboram a ideia de Atitude ao pontuar que existem três “regiões semânticas” relevantes à compreensão da forma como se dá o Subsistema de Atitude, a saber: a emoção que está relacionada com o Afeto; a ética que se associa ao Julgamento; e a estética que estabelece conexão com a Apreciação. Na verdade, a pesquisadora busca referenciar tais conceitos aos campos/categorias semânticos/as propostos/as por Martin e White (2005) e caracterizados/as por Hood (2010) da seguinte maneira: (i) Afeto, que pode “expressar um sentimento ou emoção positivo/a ou negativo/a”⁹¹ (p. 77); (ii) Julgamento, que se revela “uma avaliação de caráter e comportamento”⁹² (p. 77); e (iii) Apreciação, que expressa “a qualidade de algo”⁹³ (p. 77).

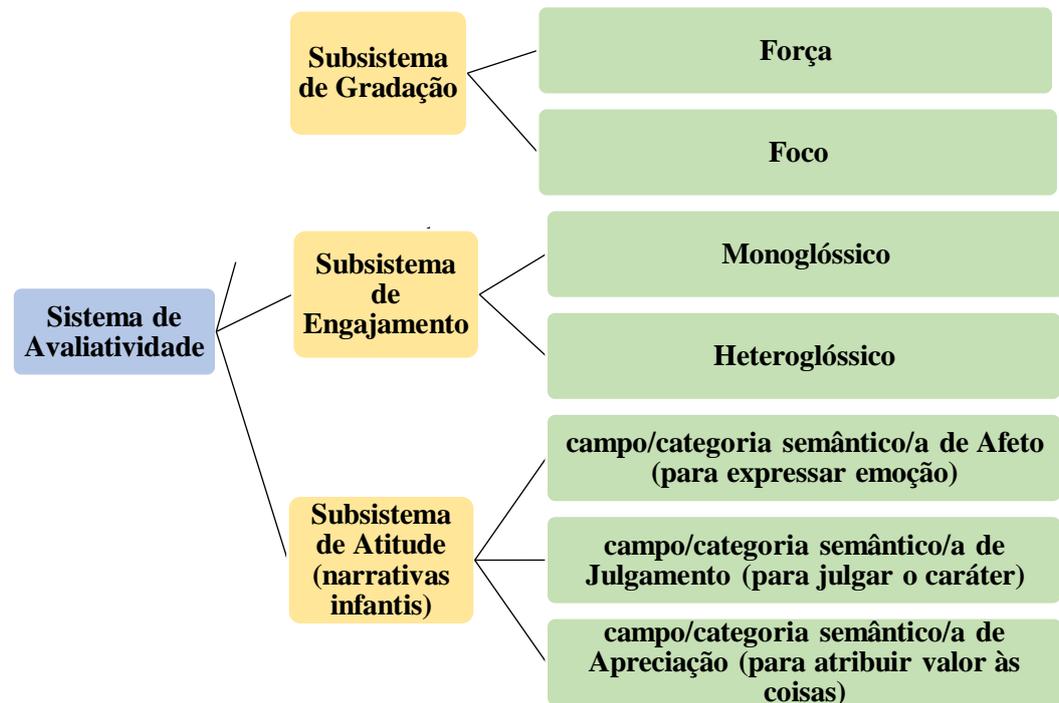
Visando sintetizar e discutir acerca do Sistema de Avaliatividade, esquematizamos, na Figura 6, como ele se estrutura, estabelecendo uma adaptação a nossa pesquisa.

⁹¹ No original: “*express[...]* a positive or negative feeling or emotion.” (HOOD, 2010, p. 77).

⁹² No original: “*an evaluation of character and behaviour*” (HOOD, 2010, p. 77).

⁹³ No original: “*the quality of something*” (HOOD, 2010, p. 77).

Figura 6 - Recursos do Sistema de Avaliatividade, subsistemas relacionados e campos/categorias semânticos/as



Fonte: Elaborada pelo autor. Adaptada de Vian Jr. (2010b, p. 19-22) e Almeida (2010).

Para Almeida (2010, p. 101), o (i) Afeto corresponde a “um recurso semântico utilizado para realizar as emoções linguisticamente no discurso”. Nesse âmbito sociodiscursivo, a emoção é reverberada por meio de sentimentos manifestados pelos falantes/escritores/produtores (no nosso caso, as crianças), o que nos proporciona investigar como as mesmas se comportam emocionalmente em relação à deficiência, à diferença e à inclusão no que se refere as suas narrativas. Dessa forma, o Afeto pode ser demonstrado através do uso de epítetos, atributos e circunstâncias, que incidem tanto sobre os participantes quanto nos processos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), evidenciando que a escala com que os significados são construídos é bastante instável e enfatizando que “a escolha de um item lexical em detrimento de outro sempre envolve classificar a profundidade do sentimento”⁹⁴ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 50).

Pretendendo ilustrar a categoria do Afeto que compõe o Sistema de Avaliatividade, evidenciamos um trecho de um relato que consta dos nossos dados, produzido por um/a aluno/a durante a pesquisa, presente no Quadro 4.

⁹⁴ No original: “the choice of one lexical item or another Always involves grading the depth of feeling” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 50).

Quadro 4 - Exemplificando o Sistema de Avaliatividade a partir do Afeto - Relato do/a Aluno/a 1 (A1)

Sistema de Avaliatividade	Relato
	Foi muito bonito [Afeto] o que a empresa fez para as crianças [...] [Julgamento]

Fonte: Elaborado pelo autor.

No trecho “Foi muito bonito o que a empresa fez para as crianças [...]”, mencionado por um/a aluno/a participante, durante o trabalho com a notícia “Mattel lança Barbie com deficiência física”, já referenciada em nota de rodapé, ficam evidentes as emoções proporcionadas por tal iniciativa, as quais podem ser expressas de forma afetuosa sob um visão linguístico-discursiva, principalmente, quando levamos em consideração a escolha pelo atributo “bonito”, consubstanciado pela circunstância de grau “muito”. Isso revela, nessa relação interpessoal, que o/a narrador/a utilizou-se desses recursos semânticos para confirmar sua avaliação afetiva de maneira positiva em relação à iniciativa da empresa, ratificando o que Martin e White (2005) denominam de registro de sentimentos. Nessa conjuntura, comungamos, ainda, das ideias de Skliar (2006) quando combate a ideia que se constrói acerca das diferenças, cujos registros de sentimentos são pautados sob uma perspectiva de binômios, marcados e posicionados em lados opostos, tais como: superior e/ou inferior, melhor e/ou pior, positivo e/ou negativo, dentre tantos outros.

Visando à identificação do Afeto, deve-se ter em vista seis aspectos (MARTIN; WHITE, 2005): (i) socioculturalmente, os sentimentos são delineados positiva ou negativamente; (ii) as emoções desencadeiam sentimentos que ocorrem extralinguisticamente e que despertam algum estado emotivo; (iii) os sentimentos são resultantes de reações externas, o que pode ocorrer com o auxílio de processos mentais e/ou relacionais; (iv) a intensidade dos sentimentos é escalonada em baixa, mediana ou alta, que pode ser evidenciada através de aspectos léxico-gramaticais; (v) os sentimentos mantêm uma relação interseccional com a intencionalidade e/ou interesse, o que pode ocorrer com processos mentais desiderativos (gostaria) ou emotivos (gosto); e (vi) as emoções são distribuídas em três grupos: a) (in)felicidade, b) (in)segurança e c) (in)satisfação.

No tocante ao (ii) Julgamento, consideramos a ideia de comportamento das pessoas, uma vez que “entramos na ordem da construção do significado de nossas atitudes em relação às pessoas e à forma com que elas se comportam – seu caráter (como elas tomam medidas para

resolver algo)”⁹⁵ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52). Isto é, referimo-nos às convenções comportamentais, as quais dão um norte sobre como comportar-se ou agir em determinados/as contextos e situações. Nessa perspectiva, o Julgamento subdivide-se em: a) estima social e b) sanção social (MARTIN; WHITE, 2005; ALMEIDA, 2010).

A estima social diz respeito à admiração e à crítica que não discorrem em imposições legais, cujas questões relacionam-se à normalidade (Quão singular é determinada pessoa?), à capacidade (Quão competente é aquele indivíduo?) e à tenacidade (Quão confiável é tal cidadão?). Os julgamentos com base na estima social são, geralmente, advindos de narrativas orais, os quais têm como característica a transitoriedade. A sanção social, por outro lado, remete às ideias de elogio ou condenação, através das quais são suscitadas algumas questões, tais como: Quão honesta é aquela pessoa? (veracidade) e Quão ético ele é? (propriedade), cujas implicações são de ordem legal e codificadas por meio de textos escritos e que estão sob determinações das instituições, tais como a Igreja e o Estado, por exemplo. Cabe ressaltar, aqui, que a quebra dessas determinações implica em punições e penalidades socioculturalmente convencionadas.

Buscando enfatizar a categoria de Julgamento, sob uma visão do Sistema de Avaliatividade, referenciamos o relato do/a aluno/a 5, quando da participação da pesquisa, demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 - Exemplificando o Sistema de Avaliatividade com base no Julgamento - Relato do/a Aluno/a 5 (A5)

Sistema de Avaliatividade	Relato
	[...] foi muita gentileza [Afeto] deles lançar essa Barbie [Julgamento]

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base em nossos dados, podemos exemplificar que na narrativa de A5, no trecho “[...] foi muita gentileza deles lançar essa Barbie”, fica evidente uma enunciação de Julgamento, sob um viés de estima social, acerca das novas configurações multimodais da boneca Barbie. São enfatizados não só aspectos da normalidade e capacidade, como também em relação à tenacidade e à inclusão, o que configura que a “Barbie não é um texto cultural fixo, sua imagem, formato do corpo e cor têm alterado em resposta às mudanças sociais e políticas”⁹⁶, conforme

⁹⁵ No original: “*move into the region of meaning construing our attitudes to people and the way they behave – their character (how they measure up)*” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52).

⁹⁶ No original: “*Barbie is not a fixed cultural text, her image, body shape and colour have changed in response to social and political changes*” (ELLIS, 2015, p. 25).

Ellis (2015, p. 25) pontua, anunciando que tais evidências dão conta da construção de um novo cenário histórico-cultural, político, e também ideológico, suscitando mudanças de comportamento. Maia (2020b), por exemplo, é enfática em pontuar que tais construções podem reverberar em um maior acesso de todos e todas a diversos ambientes, dentre eles a escola, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades socioculturais, cognitivas e interacionais.

A terceira e última categoria semântica do Subsistema de Atitude diz respeito à (iii) *Apreciação*. Com o intuito de estabelecer uma pormenorização do/a campo/categoria semântico/a da *Apreciação*, Martin e White (2005) vão mencionar uma subdivisão a partir de três tipos: a (i) *Reação*, cujo princípio é analisar “como as coisas captam a atenção das pessoas” (ALMEIDA, 2010, p. 110) e que se desdobra no impacto que os objetos provocam nos interlocutores e participantes interativos, bem como na capacidade que as coisas têm de potencializar determinados sentimentos; a (ii) *Composição* que, por sua vez, “refere-se às nossas percepções de proporcionalidade e detalhe em um texto/processo” (p. 110) e para a qual convergem recursos semânticos acerca da proporção (equilíbrio) e da complexidade com que as coisas e/ou objetos foram desenvolvidos ou elaborados; e a (iii) *Valoração*, que lança mão dos aspectos avaliativos a partir de construtos de significação social do texto.

Segundo Almeida (2010, p. 108), no tocante à *Apreciação*, pode ocorrer uma “avaliação positiva ou negativa de objetos, artefatos, processos e estados de coisas no que tange à sua estética”; nesse ponto, portanto, tal peculiaridade a difere do Julgamento. Dessa forma, as avaliações apreciativas acerca das coisas, dos objetos e fenômenos estão intrinsecamente ligadas às possíveis reações dos escritores e/ou falantes em relação à avaliação pessoal de aspectos da realidade que nos rodeiam e com os quais nos defrontamos.

Sendo assim, aludimos a uma institucionalização dos sentimentos, conforme nomeia Almeida (2010), que envolve significados mais intensos. Dessa forma, as narrativas advindas da experiência do brincar das crianças com os bonecos artesanais inclusivos podem revelar que, por meio da *Apreciação*, torna-se possível evidenciar que “os sentimentos avaliativos [também] são relacionados à forma, à aparência, à composição, ao impacto e ao valor de objetos naturais ou abstratos [...] e performances” (ALMEIDA, 2010, p. 109).

Na intenção de exemplificar a *Apreciação*, recorreremos mais uma vez aos nossos dados através do Quadro 6, no qual mostra que A4 torna explícita uma avaliação da realidade, provocando nele/a uma reação-impacto em relação à notícia veiculada e captando sua atenção.

Quadro 6 - Exemplificando o Sistema de Avaliatividade sob o olhar da Apreciação - Relato do/a Aluno/a 4 (A4)

Sistema de Avaliatividade	Relato
	A Mattel lançou essa Barbie com deficiência física para incentivar pessoas com deficiência física [Apreciação] para não desistir dos seus sonhos [Afeto]

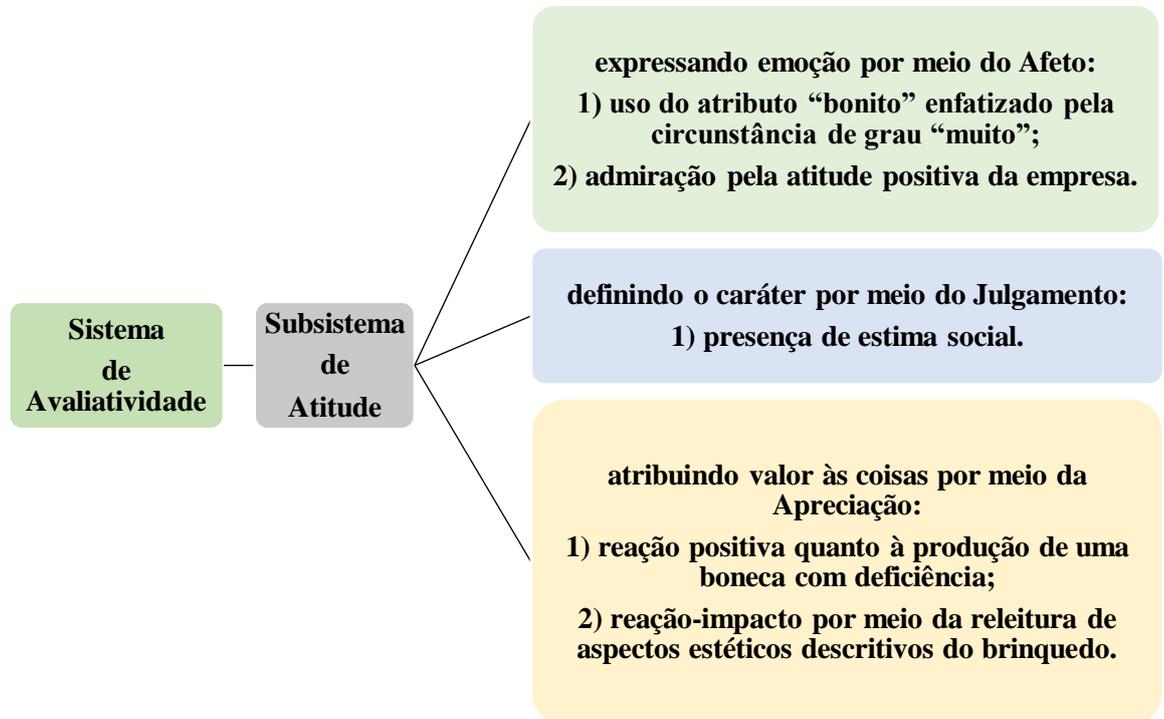
Fonte: Elaborado pelo autor.

No trecho “A Mattel lançou essa Barbie com deficiência física para incentivar pessoas com deficiência física para não desistir dos seus sonhos”, produzido pelo/a aluno/a participante, percebe-se uma avaliação positiva acerca do lançamento do brinquedo, levando em consideração sua estética, configurações tridimensionais e seus aspectos multimodais. Ou seja, os sentimentos em relação à aparência, bem como a forma com que as novas bonecas foram inseridas no mercado de brinquedos infantis, despertaram uma resposta da criança no que se refere à expansão e difusão dos brinquedos com deficiência. Nesse aspecto, há uma reação de aceitabilidade em relação ao artefato (releitura da boneca Barbie), a sua composição (inserção da cadeira de rodas dentre os acessórios da boneca) e ao seu valor (ponto de vista sobre a deficiência, diferença e a inclusão). Assim, podemos estabelecer uma analogia na intenção de compactuar das opiniões de Skliar (2006) e Mantoan (2015) no tocante à disseminação e à compreensão da ideia de que as diferenças nos compõem enquanto seres humanos, sim, uma vez que somos constituídos por elas, intrinsecamente.

Ainda no trecho “A Mattel lançou bonecas para incentivar crianças que têm deficiência física.”, e sob as lentes do Sistema de Avaliatividade, salta aos olhos a avaliação positiva por parte de A3 no tocante à atitude da Mattel, o que coaduna com os/as seguintes campos/categorias semânticos/as: no tocante ao (i) afeto, é notório que o/a aluno/a recorreu ao sintagma oracional “[...] para incentivar crianças [...]” com vistas a sinalizar um afeto relacionado à admiração, percebido pela criança em relação à atitude positiva da empresa; outra questão que merece destaque diz respeito à escolha lexical desse processo, que traz consigo um significado relacionado a um encorajamento, estímulo e tem uma prosódia positiva. Em relação à (ii) apreciação, o/a aluno/a participante estabeleceu uma avaliação sobre as novas bonecas, levando em consideração os aspectos estéticos desse artefato e expressando simpatia pela sua aparência. Vale frisar, ainda, que o/a aluno/a evocou significados descritivos no trecho “[...] que têm deficiência física.”, implicando em uma “reação-impacto” (ALMEIDA, 2010) bastante relevante.

Intencionando sintetizar o recorte com as categorias de análise das quais lançaremos mão, a partir do Subsistema de Atitude, elaboramos a Figura 7.

Figura 7 - Recursos do Subsistema de Atitude, campos/categorias semânticos/as e sua tipologia



Fonte: Elaborada pelo autor. Adaptada de Almeida (2010, p. 101-111).

Ao ilustrar e tratar sobre alguns dos/as aportes/bases teóricas/as de nossa pesquisa, evidenciamos o segundo⁹⁷ objetivo específico de nosso estudo, que estabelece uma maior delimitação ao tema, além de detalhar os processos necessários para a realização do nosso trabalho.

Após apresentar as bases teóricas da LSF, que contribuirão com o desenvolvimento das análises do nosso objeto de estudo da pesquisa, o foco se volta para uma pormenorização dos aspectos teóricos da SS, com ênfase em seus desdobramentos e abordagens, reunindo autores e publicações essenciais à ampliação de tais reflexões e investigações.

⁹⁷ “Identificar as escolhas discursivas presentes nas produções das crianças que remetem às questões de deficiência, diferença e inclusão deflagradas durante a brincadeira com os bonecos inclusivos selecionados, cujas visões de mundo se refletem nesses sentidos, considerando os padrões léxico-gramaticais e os semântico-discursivos, lançando mão do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014), e dos mecanismos de avaliação, fundamentados no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010) da LSF”.

3.2 A Semiótica Social

Com o propósito de preparar o campo das discussões sobre multimodalidade, GDV e Letramento do Brinquedo, convém pontuar alguns conceitos-chave, tais como: recurso, potencial e modo semióticos, texto, discurso, *design*, produtor de signo, interesse e signo motivado, que fazem da SS o alicerce teórico que torna possível refletir sobre e, assim, ressignificar a Semiótica como uma construção essencialmente social.

Nessa perspectiva, uma ideia muito propagada pela teoria sociosemiótica, e que a diferencia dos estudos semióticos estruturalistas do século XIX e das décadas iniciais do século XX, diz respeito à singularização do termo (i) “recurso semiótico”, em contraposição às concepções de “código” e de língua(gem) atreladas a regras, tão difundidas entre os primeiros semioticistas. Inaugura-se, portanto, uma fase de estudos pós-estruturalistas delineada por uma importante alteração da concepção de sistema semiótico, inicialmente, para a noção de recurso semiótico (KRESS, 2010). Essa profusão de ideias tem origem nos estudos iniciais de Halliday (1994[1978]), para quem a influência do contexto social e seus resquícios no uso da linguagem por parte dos interlocutores têm papel preponderante, ressignificando as primeiras compreensões acerca do signo linguístico.

Van Leeuwen (2005), ao conceitualizar “recurso semiótico”, é enfático em afirmar que o termo é pleno, porque extrapola as interações meramente ocorridas através do código verbal, escrito ou oral, incidindo além do mais sobre as cores, os sons, os cheiros, os gestos, o toque, entre outros recursos. O teórico, por exemplo, faz referência ao ato de caminhar como uma ação repleta de peculiaridades, variações e possibilidades. Nesse contexto, Barbosa (2017, p. 65) sinaliza que “os recursos semióticos são constantemente readaptados por meio de um trabalho semiótico interativo entre seus usuários”, cujas peculiaridades são de ordem não-semântica, de cunho contextual e pragmático.

Dessa forma, segundo Jewitt e Oyama (2001, p. 136) pontuam, “os recursos semióticos são imediatamente os produtos das histórias culturais e dos recursos cognitivos que usamos para criar significado na produção e interpretação do visual e de outras mensagens”⁹⁸. Ou seja, os significados, portanto, advém das interações e ações sociais, para as quais são utilizados recursos semióticos. Os recursos de *close shot*⁹⁹ e *long shot*¹⁰⁰, por exemplo, muito difundidos

⁹⁸ No original: “*semiotic resources are at once the products of cultural histories and the cognitive resources we use to create meaning in the production and interpretation of visual and other messages*” (JEWITT; OYAMA, 2001, p. 136).

⁹⁹ Para Fernandes e Almeida (2008), esse enquadramento diz respeito ao plano fechado.

¹⁰⁰ Para Fernandes e Almeida (2008), esse enquadramento diz respeito ao plano aberto.

entre fotógrafos, produtores de filme e utilizados na GDV, intencionam, respectivamente, estabelecer uma maior intimidade para com o participante interativo (PI)¹⁰¹, ou uma maior distância, causando um certo estranhamento no receptor da mensagem.

Ao tratar da maneira como os discursos se harmonizam, Van Leeuwen (2005) cita diversos recursos semióticos, tais como: o gesto, a imagem, o som, dentre tantos outros. O *layout* de uma composição imagético-verbal constitui-se um exemplo de recurso semiótico somado a outros, tais como: cor, negrito, espaçamento, que são capazes de produzir significados diversos quando estão combinados.

Nesse caso, convém elucidar, ainda, o conceito-chave de (ii) “potencial semiótico”, o qual se assemelha à ideia de *affordances*¹⁰², anteriormente difundida na área da psicologia por Gibson (1979) e que diz respeito à utilização potencial de um dado objeto, cujos significados são de ordem objetiva e subjetiva. Tomemos como exemplo o discurso de formatura do ABC, que verbalizado oralmente e proferido em uma cerimônia possui potenciais de produção de significado diferentes se o discurso fosse apenas escrito e distribuído entre os participantes; assim como ocorre com os bonecos artesanais inclusivos, que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, os quais estimulam múltiplas sensações e são passíveis de possibilidades multissensoriais, quando utilizados por crianças em uma sala de aula. Dessa forma, há de se enfatizar que a percepção de tudo que nos rodeia é seletiva e isso torna, portanto, impossível “saber todas as possibilidades de uma dada palavra ou outro ‘objeto’ semiótico”¹⁰³, conforme van Leeuwen (2005, p. 5) adverte. Por isso, elegemos os bonecos artesanais inclusivos, em nossa pesquisa, como artefatos que podem despertar potenciais semióticos diversos, a partir dos significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos, composicionais, sensoriais, afetivos e lúdicos que eles possibilitam durante o brincar, considerando as propriedades materiais, multimodais e tridimensionais desses artefatos.

Para tanto, há de se mencionar a importância e influência dos diversos (iii) modos semióticos, além da linguagem verbal (falada ou escrita), por meio dos quais os significados

¹⁰¹ PI corresponde ao participante interativo, que, segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 48, tradução nossa), se localiza no “ato da comunicação – os participantes que falam e escutam ou escrevem e lêem, produzem imagens ou as visualiza”. No original: “*act of communication – the participants who speak and listen or write and read, make images or view them*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 48). Ao passo que o PR (participante representado) é “quem constitui o assunto da comunicação; [...] sobre quem ou o que estamos falando ou escrevendo ou produzindo imagens” (KRESS; VAN LEEUWEN, (2006[1996], p. 48, tradução nossa). No original: “*who constitute the subject matter of the communication; [...] about whom or which we are speaking or writing or producing images*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 48).

¹⁰² Vale mencionar, aqui, que esse termo ainda não dispõe de uma tradução já legitimada para o português, sendo possível referenciá-lo como “possibilidades (potencialidades) e limitações”.

¹⁰³ No original: “*know all the affordances of a given word or other semiotic ‘object’*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 5).

também são construídos, o que suscitou uma atenção maior para a forma com que diferentes meios de comunicação se complementam na composição dos textos, intencionando um conhecimento por completo do significado (ANDERSEN *et al.*, 2015). Logo, a pergunta “Que modo para qual propósito?”¹⁰⁴ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 46) parece bem atual, haja vista as diversas possibilidades de uso das múltiplas semioses, tanto no âmbito ideacional/representacional quanto interpessoal/interativo e composicional, conforme está posto nas metafunções da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]). Nesse universo sociosemiótico, utilizamo-nos da definição de Barbosa (2017, p. 62) em referência ao modo como “a junção de recursos semióticos provenientes de diferentes sistemas cuja materialização passa a formar canais de representação e comunicação”.

Outros conceitos-chave bastante discutidos na Semiótica Social e passíveis de estudos e pesquisas dizem respeito às noções de texto e de discurso, o que singulariza essa perspectiva teórica em relação aos estudos semióticos precedentes. No tocante ao (iv) texto, Hodge e Kress (1988, p. 6) descrevem-no como “a realização material dos sistemas de signos, bem como o local onde a mudança continuamente ocorre”¹⁰⁵. Assim, texto se constitui de aspectos semióticos, passíveis de interpretações, a partir de ações e produções semióticas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) e devido ao seu potencial de significados. Kress (2010) vai referenciar, por exemplo, que somos envolvidos por práticas de atribuição de formas aos textos como mensagens, cujas implicações advém dos recursos e interesses de quem os produz e de quem os recebe (BEZEMER; KRESS, 2016).

O (v) discurso, por sua vez, ocupa um lugar social no plano semiótico, pois abrange o “local onde formas sociais de organização encaixam-se com os sistemas de signos na produção dos textos, desta maneira reproduzindo ou mudando os locais de significados e valores que constituem uma cultura”¹⁰⁶ (HODGE; KRESS, 1988, p. 6). No campo discursivo, buscamos, ainda, em Bateman (2014, p. 206) o conceito de discurso “como um desdobramento dinâmico de mensagens relacionadas sucessivamente¹⁰⁷”. Isso nos possibilita afirmar que essas relações congruentes predisõem novos contextos, num processo de refacção sociosemiótica.

Tais discussões tornam-se relevantes não só porque pretende-se estabelecer, aqui, pontos de diferenças e de convergências entre texto e discurso, mas porque, numa perspectiva

¹⁰⁴ No original: “‘What mode for what purpose?’” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 46).

¹⁰⁵ No original: “the material realization of systems of signs, and also the site where change continually takes place” (HODGE; KRESS, 1988, p. 6).

¹⁰⁶ No original: “site where social forms of organization engage with systems of signs in the production of texts, thus reproducing or changing the sets of meanings and values which make up a culture” (HODGE; KRESS, 1988, p. 6).

¹⁰⁷ No original: “as a dynamic unfolding of successively related messages” (BATEMAN, 2014, p. 206).

sociossemiótica de análise, a prática discursiva como reprodutora de ideologias pode ser reconfigurada em novas situações de produção e, conseqüentemente, pode se tornar transformativa, cujos efeitos são reverberados nas interações, ora por meio da produção, ora através do surgimento e recepção dessas narrativas empreendidas pelas crianças em relação à deficiência, diferença e à inclusão. No caso desse estudo, essa prática discursiva se daria através dos relatos, diários, cartas e cartazes produzidos pelos/as alunos/as participantes.

Além disso, traçamos um elo com as Retóricas do Brincar (SUTTON-SMITH, 1997) e do Brinquedo (BROUGÈRE, 2014; 2018), sobre as quais discutimos na seção anterior, pois o brincar e o brinquedo são propulsores de discursos que possibilitam persuadir ou seduzir a partir dos diversos valores que estão imbrincados tanto na ação lúdica quanto no suporte para tal, os quais constituem potenciais semióticos que podem promover os aspectos evolutivos, lúdicos, da criatividade e das experiências, além das dimensões educacional e da diversão.

Nesse âmbito, a Semiótica Social, por sua vez, torna possível explorar aspectos além do linguístico, tal como nosso estudo propõe: o brincar, o brinquedo e as narrativas infantis. Nesse ponto, concordamos com Kress e van Leeuwen (2001, p. 4) quando enfatizam que os “discursos são conhecimentos socialmente construídos de (algum aspecto da) realidade”¹⁰⁸. Afinal, está na ordem do dia das escolas a problematização de temas tão relevantes, tais como a inclusão de crianças com deficiência em diversos espaços, sobretudo no escolar, visando à convivência mais humanitária, promotora da paz e da cordialidade.

Ainda sobre alguns conceitos-chave relacionados aos estudos sociossemióticos, mencionamos aqueles que versam sobre “*design*”¹⁰⁹, “produtor de signo”¹¹⁰, “interesse” e “signo motivado”¹¹¹. A relevância com que são tratados os aspectos voltados ao (vi) *design* na Semiótica Social apenas corrobora a conceituação sugerida por Kress e van Leeuwen (2001, p. 5) de que corresponde aos “(usos dos) recursos semióticos, em todos os modos semióticos e [suas] combinações, [bem como constitui] meios para perceber discursos no contexto de uma determinada situação de comunicação”¹¹². Sendo assim, tratamos de um meio através do qual um determinado produtor de signo se utiliza de recursos e modos semióticos diversos, revelando interesses e propósitos sociocomunicativos.

¹⁰⁸ No original: “Discourses are socially constructed knowledges of (some aspect of) reality” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 4).

¹⁰⁹ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5)

¹¹⁰ “Sign-maker” (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 59-60)

¹¹¹ “Motivated sign” (HODGE; KRESS, 1988, p. 22)

¹¹² No original: “(uses of) semiotic resources, in all semiotic modes and [their] combinations, [as well as it constitutes] means to realise discourses in the context of a given communication situation” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5).

Acerca da definição de (vii) produtor de signo, para a Semiótica Social, é levado em conta que os signos não são apenas produzidos, mas também utilizados e disseminados, sobretudo. Nessa conjuntura, ambos os atores, em que produtor e intérprete de determinado signo são passíveis de oscilação de papéis, estão imersos em uma confluência de aspectos socioculturais, políticos e digitais, pois os signos são sempre reconstruídos, ressignificados e transformados. Na verdade, os “produtores das mensagens constroem uma identidade social para si mesmos e para seus interlocutores. Eles, inclusive, se ocupam com a recepção das mensagens dos receptores que atuam como um tipo de retorno que por sua vez é construído em sua própria mensagem”¹¹³, conforme Hodge e Kress (1988, p. 39) enfatizam.

Tendo como referência as definições de Hodge e Kress (1988) de que os signos são unidades consubstanciadas de significado na semiótica e de que os signos formam um todo mais complexo, há de se evidenciar que tais significados não podem se revelar neutros, tampouco meramente objetivos. Nessa conjuntura, torna-se válido referenciar que os seguintes conceitos-chave, também, circundam a teoria da Semiótica Social: (viii) o “interesse” de determinado sujeito que, inserido em certo contexto, tece certas escolhas de recursos e modos semióticos mais efetivos que o subsidiarão na constituição de sua mensagem, considerando que, conforme Kress (2005, p. 11) esclarece, “os signos surgem a partir do nosso interesse em um determinado momento, quando representamos aquelas características do objeto que consideramos como definidoras [dele]”¹¹⁴.

Esse interesse tem causas socioculturais e ideológicas, bem como origens fisiológicas, psicológicas e emocionais, cujas peculiaridades advém do ambiente no qual o signo está sendo co-construído (HALLIDAY, 1994[1978]; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), o que estabelece uma relação de contiguidade com o (ix) “signo motivado”. A ideia de motivação do signo, portanto, coaduna-se com a noção de que a estrutura das experiências vivenciadas incide, de alguma forma, na estrutura da língua. Tal motivação ocorre quando, dentro de diversas possibilidades existentes, a escolha por determinado significante se dá com o intuito de construir um determinado significado. Enfim, referimo-nos a um sistema de escolhas semanticamente motivado (HALLIDAY, 1994[1978]).

Nesse contexto, provocamos algumas reflexões: o que motiva a escolha de uma certa artesã por utilizar determinado recurso semiótico (lã, algodão, linha, feltro, tecido, fibra

¹¹³ No original: “Producers of messages construct a social identity for themselves and for their hearers. They also attend to reception messages from receivers which act as a kind of feedback that in turn is built into their own message” (HODGE; KRESS, 1988, p. 39).

¹¹⁴ No original: “Signs arise out of our interest at a given moment, when we represent those features of the object which we regard as defining of [it]” (KRESS, 2005, p. 11).

siliconada, dentre outros) em detrimento de um outro (plástico, madeira) para construção dos bonecos artesanais inclusivos? Qual interesse no uso de certas cores (azul, rosa, amarelo, verde) e marcadores visuais, a saber: cadeira de rodas, muleta, óculos escuros, cão-guia, andador, entre outros, que são sinalizadores de deficiência? Qual motivação é percebida nas crianças quando da construção de narrativas, no tocante ao discurso retórico acerca da deficiência, diferença e inclusão, por meio da produção de seus textos?

Vale mencionar, ainda, que essas ideias, tão disseminadas na teoria sociosemiótica, bebem, principalmente, nas fontes sistêmico-funcionais hallidayanas de análise do texto verbal, através das quais defende-se que, por estarmos imersos em conexões linguísticas interligadas, utilizamo-nos de *escolhas* que nos servem para produzir significados, cujas alternativas possíveis são de ordem semântico-discursiva, léxico-gramatical, grafo-fonológica e contextual. Em outras palavras, o uso da linguagem exige de nós que estejamos sempre em alerta à seguinte indagação: de que forma e por que tais construções verbais e/ou imagéticas significam o que ora se propõem para significar? Assim, van Leeuwen (2005, p. 219) é enfático ao pontuar que “diferentes situações comunicativas requerem compreensões e usos da informação diferenciados”¹¹⁵.

Nesse âmbito de discussões, a Semiótica Social “é capaz de dizer algo sobre a *função* de cada um dos *modos* nesse texto multimodal; sobre a *relação* destes *modos* uns com os outros; e sobre as principais entidades nesse texto”¹¹⁶ (KRESS, 2010, p. 59, grifo do autor). Portanto, a SS tem como foco principal o estudo do dinamismo com que a produção de sentido ocorre. Igualmente, os vários modos de comunicação e seus recursos e potenciais semióticos são postos em evidência, sob um mesmo nível de relevância e de significação.

Tais ideias, portanto, podem ser perfeitamente estendidas para os textos que compõem nosso objeto de investigação (os bonecos artesanais inclusivos e as narrativas infantis produzidas pelos/as alunos/as participantes da pesquisa), analisados a partir de uma abordagem multimodal, sobre a qual discorreremos na subseção seguinte.

¹¹⁵ No original: “*Different communicative situations require different understandings and uses of information*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 219).

¹¹⁶ No original: “*is able to say something about the function of each of the modes in this multimodal text; about the relation of these modes to each other; and about the main entities in this text*” (KRESS, 2010, p. 59).

3.2.1 Multimodalidade

Direcionando, agora, nossas discussões sobre multimodalidade, convém mencionar que as pesquisas e estudos com referência a esse termo foram maximizados a partir de meados dos anos 1990. Intencionando caracterizar essa abordagem, partimos do pressuposto de que toda produção de significado ocorre de diversificadas maneiras, tal como a nossa interação/comunicação, a partir de uma combinação e confluência de modos e recursos semióticos distintos e, simultaneamente, imbricados, tanto na produção quanto na disseminação e consumo dos textos da atualidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006[1996]; KRESS, 2010; ALMEIDA, 2017a; 2017b; 2020; BATEMAN, 2014; BEZEMER; KRESS, 2016; JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016; SOARES; ALMEIDA, 2018; MAIA, 2020b). Além disso, a noção de multimodalidade está associada à ideia de que os modos e recursos semióticos dos quais nos utilizamos para interação e comunicação no cotidiano são detentores de potenciais, responsáveis por despertar diferentes formas de perceber o mundo, tornando perceptível aquilo que tem sido deixado em segundo plano, como as narrativas das crianças sobre as diferenças, e visível o que tem sido disfarçado, como os discursos retóricos dos/as alunos/as participantes sobre a deficiência e a inclusão, quando da interação com os bonecos artesanais inclusivos.

Nesse universo, ratificamos que é algo relevante para a multimodalidade a concepção de que existem peculiaridades de base social e cultural advindas dos usos de determinados modos e recursos semióticos, cuja utilidade não é aleatória, e que são apenas possíveis de perceber devido às escolhas que são orquestradas e à forma com que as mesmas são combinadas com a finalidade de produzir significados. Afinal, comunicar-se é desenvolver práticas a partir de escolhas que envolvam representação e interação não só por meio da linguagem oral e/ou escrita.

Maia (2020b, p. 147) defende que “a multimodalidade reforça a ideia de que o pensamento ocorre em vários modos, [...], e cultivar esse entendimento na pesquisa e no ensino é essencial para expandir a possibilidade de compreensão da vida e das experiências do outro”, ao evidenciar o entrelaçamento dos recursos e modos semióticos, o que pode ser capaz de potencializar a criatividade e o desenvolvimento, sobretudo entre as crianças.

A prova disso são as inúmeras pessoas que fotografam, dançam, pintam e confeccionam brinquedos artesanais, e tais ações as individualizam por desenvolverem os mais diversificados e expressivos modos de comunicação e representação, sem ser única e exclusivamente pelas práticas da linguagem escrita e/ou da oralidade, recorrendo, portanto, a modos semióticos

diversos, conforme Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016) destacam, e que são perfeitamente comunicáveis, embora haja, na maioria das vezes, ausência do código escrito ou da prática oralizada. Na verdade, estamos diante de “representações em muitos modos, cada [um] escolhido a partir de aspectos retóricos em prol de seus potenciais comunicativos”¹¹⁷ (KRESS, 2010, p. 22). Para ilustrar tal opinião, o teórico menciona uma situação banal do cotidiano, em que se observa uma placa, cuja composição orienta o motorista sobre como entrar no estacionamento de um supermercado, evidenciando que a multimodalidade está a nossa volta, e disso não conseguimos nos desvencilhar.

Ao constituir uma abordagem da Semiótica Social, a multimodalidade vem ratificar a relevância de outras semioses, além do código semiótico verbal escrito ou oral, pois, cada vez mais, estamos imersos em complexas representações multissemióticas, quer seja na produção de significados multimodais, quer seja na recepção e consumo dessas construções imagético-verbais.

Em consequência disso, tratamos de uma pessoa multi-habilidosa¹¹⁸ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 2) na atualidade, a qual se encontra envolvida por uma quantidade expressiva de modos semióticos, e que necessita responder a questionamentos, tais como: devo me expressar visualmente, verbalmente, por gestos ou de maneira multifacetada?, Para obter uma interação imediata do participante interativo, devo usar de um apelo multissemiótico com o propósito de persuasão?, levando em consideração as inúmeras possibilidades de que dispõe para expressar o que pensa. É relevante frisar que tais escolhas, além de serem de ordem linguística, são, ainda, de cunho social, semiótico, ideológico, político e histórico, pois, na verdade, tratamos de “seleções e disposições de recursos para produzir uma *mensagem* específica sobre uma questão particular destinada a um público particular”¹¹⁹ (KRESS, 2010, p. 28), em que tal escolha vem sempre revestida de poder, quer seja de ordem socioeconômico-financeira, quer seja a partir de uma perspectiva cultural. Isso só reforça o papel de produtor do signo como um construtor e, simultaneamente, reconstrutor e co-construtor de sentidos, a exemplo dos artesãos de bonecos, por meio dos quais são trazidos à tona interesses presentes nas interações proporcionadas pelos brinquedos produzidos, o que pode reverberar em memórias de cunho afetivo.

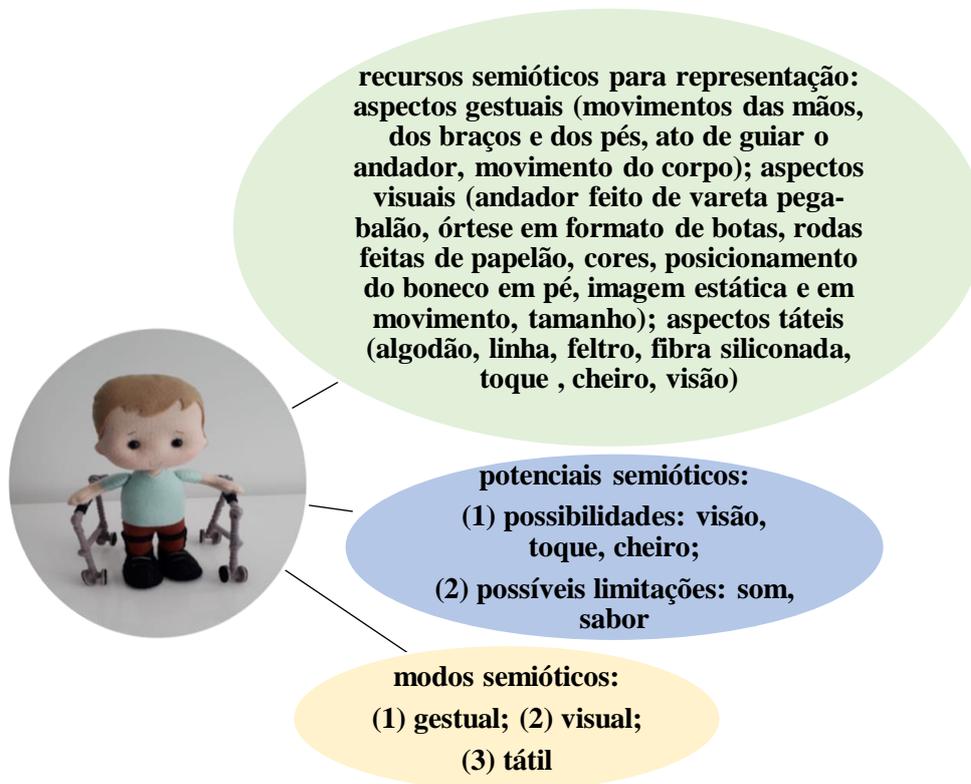
¹¹⁷ No original: “*representations in many modes, each [one] chosen from rhetorical aspects for its communicational potentials*” (KRESS, 2010, p. 22).

¹¹⁸ Essa é a nossa tradução correspondente ao termo “*multi-skilled person*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 2).

¹¹⁹ No original: “*selections and arrangements of resources for making a specific message about a particular issue for a particular audience*” (KRESS, 2010, p. 28).

Partimos, então, para uma ilustração das características de recurso, potencial e modo semiótico, mostradas na Figura 8, as quais serão utilizadas nas análises.

Figura 8 - Exemplificação das características inerentes à multimodalidade



Fonte: Elaborada pelo autor. Baseada nas características de recurso, potencial e modo semiótico da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010; BEZEMER; KRESS, 2016; JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016).

A Figura 8 mostra um boneco artesanal inclusivo que faz parte dos nossos dados, em ângulo frontal, produzido pela artesã pernambucana Clotilde Melo, como já pontuamos. Convém frisar que esse artefato não compõe o *corpus* da coleção “Amiguinhos + Q Especiais”, que fora utilizado na pesquisa com os/as alunos/as, conforme descreveremos de forma mais pormenorizada na seção que trata dos percursos metodológicos.

Por meio do *QR Code* abaixo, Figura 9, o/a leitor/a terá acesso a uma visão de 360 graus do boneco, com vistas à percepção de sua totalidade, sob uma perspectiva tridimensional.

Figura 9 - *QR Code* para acesso ao vídeo do boneco com deficiência física e o auxílio de andador



01

Fonte: Gravação e *QR Code* elaborados pelo autor.

Observando esse brinquedo sob a perspectiva da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006[1996]; KRESS, 2010; ALMEIDA, 2017a; 2017b; 2020; BEZEMER; KRESS, 2016; JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016; SOARES; ALMEIDA, 2018), percebemos um alto nível no que diz respeito ao uso de recursos semióticos. No tocante aos aspectos gestuais, chama a nossa atenção a forma como o boneco põe as mãos sobre o andador, bem como o movimento que emana dos braços, em um gesto não só de condução mas também de cumplicidade com o objeto que o auxilia a andar, despertando no PI uma certa solidariedade, coleguismo e envolvimento com a causa social da inclusão. Dos pés, surgem vetores que ratificam a concretização do movimento do corpo de caminhar. Além disso, o ato de o boneco guiar o andador, denotando autonomia, o potencializa no tocante à utilização dos recursos semióticos.

Em relação aos aspectos visuais, ao passo que a órtese em formato de botas corrobora as sensações citadas acima, o andador não desperta o mesmo sentimento que o boneco, não só devido à escolha das cores cinza e preto, bem como em relação ao material plástico e ao papelão, que, por si só, não demandam afago, afeto (ALMEIDA, 2020). Nesse contexto, a escolha por esse suporte, conforme Kress e van Leeuwen (2001) e Almeida (2020; 2021) afirmam, devido à qualidade material do plástico e do papelão, pode não demandar essa potencialidade afetiva, sobretudo em posição lateral e dorsal de costas, cuja evidência se dá pelo andador que é construído com vareta pega-balão (plástico rígido) e através de suas rodas confeccionadas com papelão. Convém acrescentar que o posicionamento do boneco em pé, tanto em *performance* estática quanto em movimento, reforça seu *status* de representação, constituindo ideias de atitude e de posição ativas.

Assim, em se tratando dos aspectos táteis, outros materiais, ao contrário, propiciam mais acolhimento e afetividade, tal como: o feltro, o algodão, a lã, o tecido, a linha e a fibra

siliconada, com os quais o boneco e a órtese são confeccionados. Nesse sentido, convém pontuar que é maximizada uma combinação de regularidades multissensoriais, que provocam emoções e reações na interação com o mundo.

Descrevemos que esse brinquedo detém um potencial semiótico de nível mediano, decorrente de sua configuração visual e odorífica, mais ou menos tátil, e sem possíveis referências ao potencial semiótico relacionado à audição e à gustação. Embora saibamos que tanto a visão quanto o cheiro e o toque podem ser associados a memórias específicas e individuais, acreditamos que esses sentidos, se aliados ao som e ao sabor, são determinantes em trazer à tona interações altamente subjetivas. Com isso, queremos suscitar a discussão de que distintos modos semióticos possibilitam diferentes potencialidades e, conseqüentemente, restrições em relação às várias formas de representações e no que diz respeito às relações interpessoais e à comunicação (BEZEMER; KRESS, 2016).

Adentrando na questão dos modos semióticos, podemos considerar que esse boneco artesanal inclusivo se comunica com o PI tanto pelo modo gestual quanto visual e tátil, o que o classifica sob um nível mediano e passível de muitas releituras, pois o julgamos como um modelo de mudanças no domínio da produção e da disseminação dos significados, e no consumo desses brinquedos como textos: (1) em relação à disseminação e distribuição de mensagens: a deficiência apresentada por meio dos bonecos traz benefícios para o desenvolvimento da construção das identidades, o que é reiterado através dos gestos; (2) no que se refere à representação e produção semiótica: as diferenças são resultado da diversidade presente no mundo, e tal perspectiva é ratificada pelo modo semiótico visual; e (3) no tocante à mediação e comunicação: é salutar para a criança ver-se representada em seus brinquedos, sobretudo em uma interação potencializada pelo modo semiótico do tato. Isso, também, é inclusão! Evidenciamos, ainda, as cores bege e azul em tons pastéis, que despertam um sentimento de leveza, harmonia e interação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002), que são corroboradas pelos materiais com que é confeccionado o boneco.

Intencionando uma ampliação dos estudos dessas propriedades tão caras à análise das imagens e dos aspectos tridimensionais, surge uma gramática que as considera como estruturas sintáticas suscetíveis de investigação, tal qual é possível realizar com a linguagem verbal. Kress e van Leeuwen (2006[1996]), em sua obra “*Reading Images: The Grammar of Visual Design*”, estabelecem ferramentas analíticas específicas que podem elucidar possíveis mensagens provenientes das composições imagéticas e tridimensionais, especialmente no tocante aos bonecos artesanais inclusivos, suscitando leituras, releituras e veiculando sentidos que as/os mesmas/os produzem potencialmente, conforme podemos ver na subseção seguinte.

3.2.2 Gramática do *Design Visual*

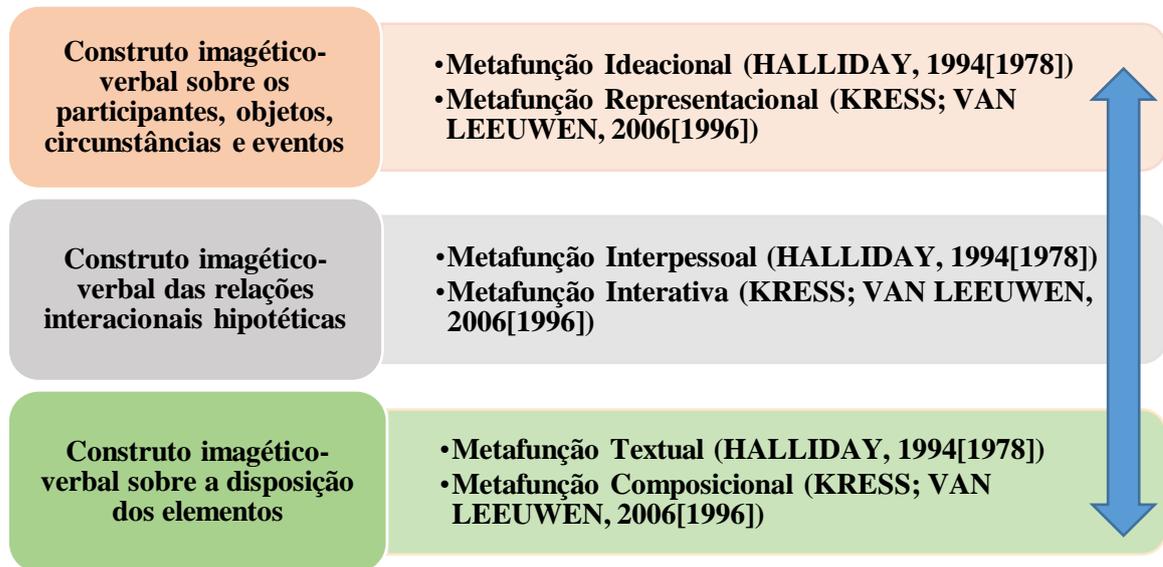
Como um dos campos de atuação e estudos da Semiótica Social, a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]) corresponde a uma consolidação dos estudos hallidayanos sobre o código semiótico verbal, cujo eixo de estudo está centrado na GSF (HALLIDAY, 1994[1978]; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Na GDV, são evidenciados aspectos léxico-gramaticais, semântico-discursivos e contextuais sob um viés imagético, constituindo uma análise gramatical das imagens, bem como dos aspectos tridimensionais. Conforme Kress e van Leeuwen (2006[1996]) e Fernandes e Almeida (2008) nomeiam, trata-se de um estudo da sintaxe imagética.

Partindo do pressuposto de que “as pessoas muito livremente combinam elementos a partir das línguas que elas conhecem para se fazerem entender”¹²⁰ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 5), a Gramática perde a concepção tradicional de um amontoado de regras sobre as quais deve ser ensinada a partir de uma perspectiva prescritiva, para dar lugar à compreensão da maneira como os diversos e diferentes modos e recursos de representação e de interação proporcionados pelas imagens se inter-relacionam, compondo, assim, padrões passíveis de pesquisa e de estudos.

Na Figura 10, é possível visualizar como a GSF (HALLIDAY, 1994[1978]) e a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]) mantém entre si conexões, constituindo um construto metafuncional, sobre o qual discorreremos adiante.

¹²⁰ No original: “people quite freely combine elements from the languages they know to make themselves understood” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 5).

Figura 10 - Explorando conexões entre a GSF e a GDV



Fonte: Elaborada pelo autor. Adaptada de Fernandes e Almeida (2008, p. 12).

Vale elucidar que as metafunções da GSF, as quais correspondem a recursos do campo linguístico, são construídas a partir das intencionalidades mediante os usos da língua(gem), tais como: (i) compreender o contexto (ideacional), em que a oração é vista como representação; (ii) manter relações com os outros (interpessoal), através do qual a oração serve de troca de informações ou bens e serviços, e (iii) organizar as informações (textual), por meio do qual a oração serve de mensagem. Ou seja, percebe-se que tais construções ocorrem a partir de uma perspectiva multifuncional.

Nessa mesma linha de pensamento, pode-se estabelecer uma analogia com as metafunções da GDV, a saber: representacional, interativa e composicional, tendo em vista que “tanto a linguagem quanto a comunicação visual expressam significados pertencentes a e estruturados por culturas em uma sociedade; os processos semióticos [...] são amplamente similares; e isto resulta em um grau considerável de congruência entre as duas”¹²¹, conforme Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 19) pontuam. As descrições seguintes sobre tais metafunções se baseiam tanto em Kress e van Leeuwen (2006[1996]) quanto em Fernandes e Almeida (2008).

¹²¹ No original: “Both language and visual communication express meanings belonging to and structured by cultures in the one society; the semiotic processes [...] are broadly similar; and this results in a considerable degree of congruence between the two” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 19).

Na metafunção representacional, as informações são vistas como representações, ora com detalhes mais naturalísticos, ora de maneira mais abstrata (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]). Para isso, duas perspectivas são adotadas: a (i) representação narrativa e a (ii) representação conceitual. Conforme os termos sugerem, na primeira, são evidenciadas ações, ao passo que, na segunda, os participantes são representados a partir de suas individualidades, prezando por sua apreciação.

A representação de cunho narrativo evidencia a sintaxe imagética sob uma perspectiva de engajamento dos participantes em ações, cujo sinal é representado por um vetor, o qual estabelece a interação entre dois participantes representados (PR): (i) ator e/ou meta, que vai indicar uma ação, a qual constituirá nossas análises; (ii) reator e/ou fenômeno, que vai compor uma reação, a partir de uma estrutura transacional, em que ambos estão evidentes, e de uma estrutura não-transacional, o que torna possível perceber apenas um dos participantes. Convém mencionar, ainda, o processo verbal, por meio do qual ocorrências se dão em balões que constituem falas (enunciados), cujos participantes são o dizente e/ou o enunciado; e o processo mental, que é composto pelos participantes experienciador e/ou fenômeno, cujos balões traduzem pensamentos. Dessa forma, tratamos, aqui, de estruturas visuais das quais nos utilizamos não apenas para reproduzir a realidade e o mundo que nos rodeiam, mas, igualmente, para demonstrar interesses por parte de quem produz referidas imagens, bem como de quem as faz circular, levando em consideração o público leitor. Daí sua dimensão social, ideológica, semântica e, sobretudo, semiótica.

A representação conceitual, ao contrário da narrativa, não se revela com o auxílio de vetores, pois a descrição dos participantes está em evidência e se dá a partir das seguintes formas: (i) como os PR se revelam membros de uma coletividade (classificacional), cuja interlocução se dá de maneira taxonômica, em que um participante atua como subordinado e o outro como superordinado; (ii) como os PR ocupam determinada posição na relação parte-todo (analítica), em que a representação do todo constitui o participante chamado de portador, e as partes dizem respeito aos atributos possessivos; e (iii) como os PR são identificados a partir daquilo que sugerem (simbólica), com ênfase para os tamanhos e as posições que ocupam, bem como para as cores e a iluminação das quais fazem uso.

Na metafunção interativa, destacam-se as ideias de envolvimento e de distanciamento entre o PR e o PI; este, por sua vez, consiste de indivíduos que ressignificam as imagens, ora decodificando-as, ora determinando o que pode ser referenciado por meio das imagens e a forma através da qual isso pode ocorrer, a partir de um contexto sociocultural. Isto é, trata-se de uma investigação sobre a imagem no estabelecimento de relações possíveis com o seu

observador: de maneira informal, atraente, acolhedora, desprezível, entre tantas outras. Dessa forma, são levados em consideração o contexto de produção e o de recepção, por meio dos quais entram em cena a imagem em si e todo o conhecimento do qual os PI lançam mão.

Vale citar quatro categorias presentes na metafunção interativa, que possibilitam discorrer sobre a forma como ocorrem as relações sociais do PR com o seu leitor, o PI, a saber: contato, distância social, perspectiva, cujas explicações são meramente ilustrativas, e modalidade, sobre a qual recairá nossa ênfase, haja vista a adequação dessa categoria para a análise dos nossos dados (bonecos artesanais).

No contato, é estabelecida uma conexão imaginária. Essa interação ocorre de duas formas: por demanda, em que existe uma resposta imediata do observador; ou por oferta, em que se percebe que a representação imagética carece apenas de contemplação (oferta). Dessa forma, em relação à demanda, cria-se uma ideia de que a imagem aguarda uma resposta imediata do PI. No tocante à oferta, porém, é erguido um obstáculo entre o PR e os observadores, motivando uma sensação de desinteresse.

No que se refere à distância social, frisamos que a escolha por um maior afastamento ou por uma maior aproximação sugere relações distintas entre PR e PI, que se realizam na composição imagética quando o PR é mostrado em plano fechado, médio ou longo, uma vez que tratamos de demarcações invisíveis por onde transitam, ou não, certos tipos de pessoas, cujas configurações são de ordem espacial e perceptual. Um plano fechado é identificado por uma relação imaginária de intimidade entre PR e PI, por aquele se mostrar da cabeça aos ombros. O plano médio mostra a imagem do PR até o joelho, em uma relação social relativamente íntima. Já o plano aberto denota uma maior distância, um certo estranhamento, evidenciando todo o corpo do PR.

A perspectiva diz respeito aos ângulos por meio dos quais os PR são exibidos, e que são resultado de “atitudes socialmente determinadas”¹²² (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 129). São eles: o ângulo frontal, o oblíquo e o vertical. O frontal tem sua relevância porque tratamos de um maior envolvimento, de uma maior aproximação, em que o PR figura como elemento do nosso mundo e, dessa forma, são potencializadas as emoções, à medida que há a escolha por esse ângulo. O ângulo oblíquo, por sua vez, revela um maior distanciamento, através do qual o PR é percebido como incomum aos olhos do PI. Por último, o ângulo vertical relaciona-se com a visão de poder, atribuindo à representação imagética (ângulo baixo) ou ao observador (ângulo alto) tal particularidade, além do princípio de igualdade, em que PR e PI se

¹²² No original: “*socially determined attitudes*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 129).

equivalem, e constituindo três formas distintas de sugerir subjetividades presentes nas composições imagéticas.

Ainda acerca da metafunção interativa, convém mencionar o conceito de modalidade, o qual advém da área da linguística. Segundo van Leeuwen (2005, p. 160), a modalidade é ressignificada sob uma perspectiva imagética e diz respeito ao “enfoque da Semiótica Social para a questão da verdade”¹²³, tanto no plano da representação (realidade X fantasia, por exemplo) quanto no que diz respeito à interação comunicativa. Lançando mão de um determinado contexto sociocultural, discussões podem ser suscitadas a partir de questionamentos, tais como: Que aspectos tornam uma representação mais naturalista, real? Em que grau determinada representação se constitui verdadeira, confiável? (VAN LEEUWEN, 2005). Mas como tais aspectos podem ser debatidos e evidenciados no âmbito das imagens e, sobretudo, no campo dos bonecos artesanais inclusivos como textos eminentemente multimodais e tridimensionais?

Para tal, tomemos como referência, primeiramente, a modalidade sob uma ótica linguística no que se refere ao código semiótico verbal. Nesse universo, convém exemplificar a partir dos verbos modais “*may, will, must*”¹²⁴, os quais, respectivamente, representam baixa, média e alta modalidades, bem como relacionar tais ideias aos advérbios de frequência “*sometimes, often, always*”¹²⁵, dentre outros aspectos gramaticais. Esses marcadores de modalidade, conforme Kress e van Leeuwen (2006[1996]) os nomeiam, são responsáveis por despertar ou não no interlocutor uma resposta a uma dada situação, cujo valor de verdade ou de credibilidade será coconstruído.

No que tange à modalidade visual, van Leeuwen (2005) corrobora os estudos sobre os meios de expressão visual a partir da perspectiva de graus, os quais também são expandidos por Kress e van Leeuwen (2006[1996]): (i) da articulação de detalhe; (ii) da articulação de fundo; (iii) de saturação, modulação e diferenciação da cor; (iv) da articulação de profundidade; (v) da articulação de luz e sombra e (vi) da articulação de tom. Esses significados visuais são apresentados e interpretados em maior ou menor graus a partir de escolhas e interesses, intencionando evidenciar quão de verdade ou não tal imagem busca ressaltar, o que pode ser representado em um contínuo que parte de uma representação do mundo da maneira mais real

¹²³ No original: “*the social semiotic approach to the question of truth*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 160).

¹²⁴ Vale mencionar que, em Língua Inglesa, o modal “*may*” é utilizado para expressar a possibilidade de algo ser realizado; “*will*” é usado para falar de algo que poderá acontecer no futuro; e “*must*” expressa obrigação ou necessidade.

¹²⁵ Esses advérbios de frequência são traduzidos por “às vezes, frequentemente, sempre” em português, respectivamente.

possível, até o mais fantasioso, imaginário. Para isso, van Leeuwen (2005, p. 167) vai tratar das “configurações de modalidade possíveis”¹²⁶, maximizando seus domínios no que tange às modalidades sensorial, naturalista, abstrata e tecnológica. Para fins de nossa pesquisa, utilizaremos as duas primeiras, as quais serão explicadas, posteriormente, na subseção 3.2.3.

Nesse cenário, a modalidade constitui uma das ferramentas analíticas para análise do nosso objeto de pesquisa. Partimos da ideia de que os diversos mecanismos que nos fazem transitar entre o mais real e o mais fictício acerca das considerações existentes no mundo também são de ordem social, conforme Kress e van Leeuwen (2006[1996]) ratificam, demonstrando que existem diversos aspectos que corroboram para a criação das imagens, visando à representação das coisas.

Torna-se relevante mencionar que alguns marcadores que potencializam a modalidade visual merecem ser pontuados, a saber: saturação, diferenciação e modulação das cores, contextualização, brilho, representação, dentre outros, além de diversos aspectos que evocam distintas respostas sensoriais (madeira, plástico, fibra, pelúcia, borracha, feltro, tecido, linha, lã, algodão, fibra siliconada etc.). Tais marcadores, portanto, apontam para perspectivas, posicionamentos e pontos de vista de quem produz as mensagens, cujos interesses são de persuadir, sensibilizar e envolver o participante interativo.

Nesse caso, concordamos com Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 163) quando discorrem sobre o “valor dos marcadores de modalidade”¹²⁷, que, em princípio, é debatido no tocante às cores. Em nosso estudo, estendemos tais ideias, ainda, para os apelos sensoriais proporcionados pelo tato, uma vez que não só as imagens aguçam emoções. Dessa forma, no campo das sensações táteis, certos objetos estimulam tais apelos, assim como os bonecos artesanais inclusivos, uma vez que “quanto mais [...] [um artefato] consegue criar uma ilusão de toque, sabor e cheiro, maior é sua modalidade”¹²⁸ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 164). Tratamos, aqui, portanto, de uma confluência sinestésica¹²⁹, de orientações sensoriais, as quais, na verdade, ratificam que a modalidade está relacionada a valores, significados e crenças de um determinado grupo social.

Dessa maneira, percebemos que a modalidade pode suscitar afinidades socioculturais, bem como conscientização política, ideológica e ética. Nessa perspectiva, são despertados

¹²⁶ No original: “*possible modality configurations*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 167).

¹²⁷ No original: “*value of modality markers*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 163).

¹²⁸ No original: “*the more [...] [an artefact] can create an illusion of touch and taste and smell, the higher its modality*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 164).

¹²⁹ Esse termo foi cunhado a partir das ideias de Kress (2005, p. XV), que percebe o fato de a sinestesia, advinda do toque, do sabor, do cheiro, do sentir, constituir-se “essencial aos humanos para compreender o mundo”, o que consubstancia o conceito, proposto posteriormente, de “processo de sinestesia” (KRESS, 2010, p. 125).

novos valores e novas formas de pensar a deficiência, as quais podem ser percebidas com base nas narrativas advindas da interação com os bonecos artesanais inclusivos durante a brincadeira, “tanto do ponto de vista do prazer, da dimensão sensorial, quanto a partir do ponto de vista de seu potencial interativo”¹³⁰ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 254). Ou seja, fazemos menção ao potencial interativo e semiótico, conforme nomeiam Kress e van Leeuwen (2001), inerente aos bonecos artesanais inclusivos, porque não só constituem artefatos capazes de transmitir ideias, mas também porque possibilitam novas maneiras de interação entre as crianças, as quais podem assumir o papel de coconstrutoras de sentidos, pois “a relação entre significante e significado no signo possui um componente social e por conseguinte ‘político’ e ideológico”¹³¹ (KRESS, 2010, p. 68) acerca das ideias sobre a deficiência, as diferenças e a inclusão.

Por fim, a metafunção composicional refere-se à disposição dos elementos visuais em uma determinada composição imagética, o que equivale a um todo coerente. Isto é, referimo-nos à organização, combinação e integração dos elementos tanto de ordem representacional quanto interativa que intencionam produzir significados para o PI. Ainda segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]), existem sistemas que constituem a metafunção composicional: a) o valor de informação; b) a saliência e c) a estruturação, cujas explicações, em nosso texto, têm finalidade apenas elucidativa; e a d) tridimensionalidade, que constitui uma categoria analítica da nossa pesquisa.

O valor de informação diz respeito às escolhas que são realizadas numa composição imagética, levando em consideração as áreas da esquerda e da direita (informações conhecidas e novas, respectivamente), topo e base (de apelo emotivo e de perspectiva informativa ou prática, nessa ordem), e da margem e do centro, para o qual são direcionadas as atenções na imagem, cujos valores extrapolam, por conseguinte, a mera disposição de tais recursos em uma composição.

A saliência, por sua vez, vem sinalizar como se dão as relações hierárquicas no campo imagético, atribuindo maior ou menor abrangência dos aspectos representados, para os quais esses interesses e escolhas podem guiar a atenção do PI. Nessa conjuntura, os recursos de saliência são obtidos por meio do exagero ou atenuação das cores, do brilho, do tamanho e dos contrastes, diferença entre primeiro e segundo planos, além de outros realces e recursos. Com

¹³⁰ No original: “both from the point of view of pleasure, of the sensory dimension, and from the point of view of their interactive potential” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 254).

¹³¹ No original: “the relation of signifier and signified in the sign has a social and therefore ‘political’ and ideological component” (KRESS, 2010, p. 68).

o intuito de evidenciar a importância da saliência na composição de uma imagem, é constituída uma analogia com os elementos que atuam significativamente na composição textual, estabelecendo a coerência e possibilitando a conexão entre as ideias e a construção de sentidos.

A estruturação refere-se à forma como os elementos aparecem na composição, se conectados ou desconectados. A conexão se dá sempre através de vetores, elementos em evidência ou de subsídios gráficos que promovam a interligação de um elemento ao outro, mantendo entre eles uma combinação, um elo, uma coesão, e compondo, dessa maneira, uma estruturação fraca. A desconexão, ao contrário, torna mais evidentes as cores, as formas e as disposições dos elementos, sobressaindo-se as diferenças e individualidades e constituindo, assim, uma estruturação forte.

Os aspectos tridimensionais das imagens e dos objetos constituem o último sistema da metafunção composicional. Van Leeuwen (2003) já inserira a tridimensionalidade nessa metafunção, considerando-se que “áreas do espaço tridimensional vêm com um certo valor de informação”¹³² (VAN LEEUWEN, 2003, p. 46). Kress e van Leeuwen (2006[1996]) chamam a nossa atenção para as análises de esculturas e de objetos projetados¹³³; nesse contexto, incluímos os brinquedos, haja vista que a posição, o ângulo e a forma com que esses artefatos são observados pelo PI podem revelar significados socioculturais, históricos, ideológicos e informacionais diversos por constituírem, conforme Kress e van Leeuwen (2006[1996]) nomeiam, objetos multifacetados. Logo, essa representação multifacetada possibilita tanto ser utilizada e manipulada quanto pode estabelecer leituras, a partir do contexto e do envolvimento que, dessa forma, intensificam o potencial representacional do brinquedo artesanal inclusivo sob graus descritivos distintos e/ou escalas.

Diante do exposto, sintetizamos quais são as categorias de cada metafunção a serem consideradas na análise dos nossos dados, uma vez que melhor correspondem aos objetivos deste estudo, a saber: (i) metafunção representacional: representações narrativas de ação e representações conceituais: classificacional, analítica e/ou simbólica; (ii) metafunção interativa: modalidade sensorial e naturalista; (iii) metafunção composicional: tridimensionalidade. Para familiarização do leitor com a análise pretendida, ilustramos essas categorias com alguns dos dados inventariados, numa perspectiva imagética (Figura 11) e sob a ótica da tridimensionalidade (Figura 12).

¹³² No original: “zones of three-dimensional space come with a certain information value” (VAN LEEUWEN, 2003, p. 46).

¹³³ Essa corresponde a nossa tradução para o termo “*designed object*”, assinalado por Kress e van Leeuwen (2006[1996]).

Figura 11 - Ilustração das categorias analíticas da GDV selecionadas para análise



Fonte: Elaborada pelo autor. Baseada nas categorias da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]) para análise multimodal dos bonecos artesanais inclusivos.

Figura 12 - *QR Code* para acesso ao vídeo do boneco a partir das categorias analíticas da GDV selecionadas para análise



01

Fonte: Gravação e *QR Code* elaborados pelo autor.

A Figura 11 e o vídeo (Figura 12) representam uma criança que caminha com o auxílio de um andador. Explicando a aplicação das metafunções que compõem a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), e os aportes teóricos de Fernandes e Almeida (2008), o PR executa uma ação imaginária para se locomover, por meio da qual parte um vetor tanto de suas mãos quanto de seus braços e pés, constituindo um processo narrativo de ação a partir de uma estrutura não-transacional, tendo em vista que não é apresentada a meta ao PI. Assim, o PR reitera a informação de que é possível, sim, a uma criança com deficiência desempenhar

atividades corriqueiras em seu cotidiano, tal qual a de caminhar. Isso ratifica a mensagem de que, entre os seres humanos, deve tornar-se natural a percepção de que existem as diferenças, estabelecendo releituras, portanto, acerca da falsa concepção universalista de igualdade. Na verdade, constrói-se uma reiteração em defesa das especificidades das pessoas com deficiência, em especial das crianças. Ou seja, é construída uma ideia de dinamicidade e uma representação lúdica com dimensões ideológicas. Nessa circunstância, constrói-se uma ideia do que está sendo mostrado (FERNANDES; ALMEIDA, 2008), delineando relações de alteridade em relação às diferenças e à inclusão das crianças com deficiência, principalmente, e acesso a vários ambientes, dentre eles destacamos a escola.

No tocante ao nível de modalidade, a partir da metafunção interativa, nota-se um expressivo valor de representação visual, o que o distingue dos demais brinquedos industrializados. Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao nível sensorial de modalidade, em que o boneco pode ser descrito de maneira mediana. Há de se evidenciar que são despertadas três dimensões sensoriais, primordialmente, através desse artefato: a primeira diz respeito ao visual, no tocante às cores verde-bebê - leveza, tranquilidade, equilíbrio, e bege - calma, mansidão, as quais despertam um certo valor emotivo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002); a segunda refere-se ao cuidado e carinho despertados pelo tato, através dos materiais com que o boneco é feito, sobretudo, o algodão e o feltro; e a terceira remete ao cheiro, que é aguçado pelo algodão e feltro. Esses componentes podem estimular, além de um sentimento de prazer, significados afetivos e altamente interativos; dessa forma, vale ressaltar que essas escolhas não são aleatórias. O “Amiguinho + Q Especial” é, na verdade, um convite ao abraço!

No que tange à metafunção composicional, o aspecto visual tridimensional do boneco artesanal inclusivo intersecciona características ideacionais/representacionais e interpessoais/interativas, à medida que dá destaque à estrutura narrativa, utilizando-se de intensos vetores que parecem sair das mãos e dos pés do boneco, bem como estimula sentimentos afetivos do PI, através da sua modalidade (cores e materiais utilizados em sua confecção).

Nesse universo multifacetado, a tridimensionalidade possibilita outras experiências de representação e de interação. Em relação ao boneco utilizado para ilustração das categorias, quando contemplado sob uma perspectiva frontal, percebe-se que diz respeito à forma como queremos ser vistos, demonstrando identidades mais sociopolíticas, mais plurais e diversificadas (HALL, 2006). No entanto, se observado na posição lateral e do dorso, a atração do observador se volta para o andador, conforme pode ser percebido durante a execução do vídeo, o que reitera uma perspectiva menos identitária e mais utilitária (KRESS; VAN

LEEUEWEN, 2006[1996]). Desse modo, em uma escala, o potencial interativo parece ser reduzido consideravelmente, para dar lugar, portanto, à ascensão das características representacionais, convergindo para uma mensagem mais simbólica e naturalista sobre a deficiência. O andador como marcador visual recebe certa relevância em relação aos outros aspectos, embora o material que o constitui seja mais rígido, o que desperta um certo alheamento, ratificado pelas cores cinza e preto (ALMEIDA, 2020; 2021). Nessa conjuntura, ratificamos e compactuamos das ideias de Kress e van Leeuwen (2006[1996]) de que a tridimensionalidade possibilita opções adicionais de representação e de interpretação, o que eleva a importância da posição que o PI ocupa, conforme percebemos, quer seja a partir de uma perspectiva frontal, quer seja sob o viés da lateralidade e/ou das costas.

Após estabelecer essa incursão sobre as propriedades e ferramentas de análise da GDV, estabelecemos discussões sobre o Letramento do Brinquedo, proposta teórica evidenciada por Almeida (2020; 2021).

3.2.3 Letramento do Brinquedo

Os pressupostos teóricos levantados nessa proposta dialogam com a GDV por ressaltar aspectos multimodais e por provocar estudos e pesquisas em relação aos potenciais de significado dos brinquedos tanto como textos quanto como artefatos lúdicos. Para desenvolver a teoria, Almeida (2020; 2021) tece referências aos sistemas de significação da GDV (KRESS; VAN LEEUEWEN, 2006[1996]), com destaque para o subsistema de modalidade, alinhando-o a alguns conceitos propostos por Fleming (1996), Varney (1999), Heljakka (2013) e por Brougère (2014).

Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2002, p. 106), por exemplo, defendem que “os brinquedos são repositórios de valores sociais”¹³⁴. Isso pontua, justamente, que estamos nos referindo a objetos que constroem padrões culturais na sociedade e que os disseminam, que carregam consigo valores semânticos e, portanto, significados sociais; ou seja, os brinquedos são passíveis de leituras e releituras, de interpretação, de contemplação, haja vista sua perspectiva tridimensional, e de manuseio. Logo, concordamos com Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2004) quando enfatizam que, definitivamente, a multimodalidade é algo inerente a esses objetos.

¹³⁴ No original: “*toys are repositories of social values*” (CALDAS-COULTHARD; VAN LEEUEWEN, 2002, p. 106).

Almeida (2006) já colocara em evidência o brinquedo e o brincar, tão carentes de debates, porém tão relevantes no que diz respeito ao comportamento da criança no mundo e a sua espontaneidade. Para isso, a autora revisita alguns aspectos socioculturais, percebidos, principalmente, na Alemanha do século XVIII. Nesse contexto, torna-se importante destacar a potencialização do brinquedo como um artefato capaz de materializar essa atividade do brincar e como um objeto de cunho sociocultural que possibilita consubstanciar aspectos subjetivos relacionados ao imaginário da criança. Assim sendo, podemos corroborar a ideia de que existe, sim, uma associação de ordem simbiótica entre o artefato brinquedo e a ação do brincar (ALMEIDA, 2006).

Nessa conjuntura, “os brinquedos lidam com o âmbito da reprodução da realidade da criança e seus contextos e podem, ou não, incorporar representações de um universo à parte” (ALMEIDA, 2006, p. 544), tal como o da deficiência, das diferenças e da inclusão presentes não só na TV, nas historinhas infantis e na ficção, mas também nas situações do cotidiano, na escola e na vizinhança.

Do ponto de vista do texto, os brinquedos podem apresentar-se imersos em retóricas e discursos acerca da deficiência, da diferença e da inclusão, os quais, além disso, podem reproduzir posições ideológicas de seus produtores e de seus consumidores. Esse público assume um lugar de coconstrutor desses posicionamentos e de novos signos, corroborando a ideia de que os mesmos são socialmente motivados (HODGE; KRESS, 1988) e, constantemente, modificados, uma vez que tratamos do brincar como uma atividade humana, corroborada por interesses de ordem persuasiva e interativa em um dado contexto, cujas escolhas dão o tom da mensagem.

Nessa circunstância, Almeida (2017b) maximiza tais discussões quando explora a forma como tem sido disseminado o discurso em campanhas publicitárias de brinquedos nas últimas décadas, a partir de uma perspectiva imagético-verbal, envolvendo as questões de representação e inclusão e atentando para os brinquedos sob uma perspectiva lúdica e multifuncional. Para tal, a pesquisadora recorre a brinquedos emblemáticos no mercado infantil, tais como: a boneca *Lammily*®, cuja similaridade se aproxima de uma imagem corporal real feminina; personagens da *Playmobil*®, que possuem um cão-guia ou que fazem uso de cadeira de rodas, através dos quais é construída uma luta contra estigmas; além do *My Family Builders*®, em que são suscitadas releituras acerca da composição familiar, “celebrando [, assim,] as diferenças,

eliminando o preconceito e abrindo os olhos das crianças para um mundo de possibilidades”¹³⁵, conforme Almeida (2017b, p. 266) destaca.

Ainda sob uma perspectiva multimodal, outro estudo posterior que merece ser mencionado, proposto por Almeida (2018), traz à tona uma reflexão sobre como os valores e propriedades interativas presentes nas bonecas bebês podem provocar conceitos e sentimentos diversos, a saber: pureza, carinho, companhia, lealdade, entre outros, além de reforçar papéis sociais tradicionais para as meninas na coletividade, por exemplo. Por meio do discurso multimodal presente em cinco bonecas brasileiras, foi possível demonstrar que, progressivamente, a indústria de brinquedos tem direcionado muita atenção ao uso acentuado de “mecanismos de modalidade”, cujo apelo persuasivo reverbera discursivamente no público infantil e adulto. Com mais esse estudo, a pesquisadora traz à reflexão e adverte que os discursos estereotipados, quer sejam eles verbais ou visuais, quer sejam eles textual e contextualmente convencionados, contribuem, ainda, para que “bonecas negras ocupem as prateleiras de trás nas lojas de brinquedo convencionais e [para que] nenhum garoto seja visto dividindo com as meninas fotografadas nas caixas a tarefa árdua de criar um filho”¹³⁶ (ALMEIDA, 2018, p. 158).

À vista disso, discutindo sobre os brinquedos como representação sociosemiótica, referenciamos a pesquisa proposta por Soares e Almeida (2018), na qual as peças da coleção *MyFamilyBuilders*® possibilitam ressignificações acerca da questão de gênero e etnia. Às crianças, é dada a possibilidade de escolhas, dentre as várias partes que compõem o brinquedo, com o propósito de estabelecer releituras para a formação das famílias na contemporaneidade. A partir da ideia de representatividade e diferenças, os autores evidenciam que os aspectos multimodais representacionais, interacionais e composicionais, presentes tanto na caixa quanto nos brinquedos em si, vêm corroborar a visão de que os discursos acerca das diferenças têm possibilitado mudanças nesse campo. Aludimos, portanto, aos potenciais de significado experienciais, conforme nomeiam Kress e van Leeuwen, (2001), que são inerentes a esses objetos.

Após apresentação sucinta de alguns estudos anteriores sobre brinquedos, intencionamos evidenciar os estudos de Almeida (2020; 2021), por meio dos quais é tratada a linguagem verbo-visual presente nos brinquedos, bem como suas qualidades materiais a partir do subsistema de modalidade proposto pela metafunção interativa (KRESS; VAN LEEUWEN,

¹³⁵ No original: “celebrating, [therefore], the differences, removing prejudice and opening children’s eyes to a world of possibilities” (ALMEIDA, 2017b, p. 266).

¹³⁶ No original: “black babies occupy the back shelves in mainstream toy stores and [for what] no boys have been seen sharing with the girls pictured on the boxes the hardworking task for raising a child” (ALMEIDA, 2018, p. 158).

2006[1996]). Com as pesquisas desenvolvidas por Almeida (2020), a partir da abordagem multimodal para a Semiótica dos Brinquedos, surge a proposta de um Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2021), já referenciado no título desta subseção e que será pormenorizado a seguir.

Para compor a estrutura de análise multimodal dos brinquedos, Almeida (2020, p. 2118) recorre a algumas bases teóricas, tornando possível demonstrar que “elementos multimodais parecem ter um enorme impacto no fluxo da atividade do brincar e no potencial dos brinquedos durante as possibilidades da brincadeira”¹³⁷. Dessa forma, são elencados os seguintes conceitos: (i) modalidade sensorial e naturalista¹³⁸ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]); (ii) tecnocracia da sensualidade¹³⁹ (VARNEY, 1999); e (iii) representacionalidade densa e apego tátil¹⁴⁰ (FLEMING, 1996).

No tocante à modalidade sensorial, Almeida (2020) comunga das ideias de Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 165), quando enfatizam que “o princípio do prazer tem permissão para ser o dominante”¹⁴¹. A esse aspecto sensorial, é estabelecida uma correlação com a configuração do apego tátil e da tecnocracia da sensualidade, o que ratifica que “os materiais podem ter modalidade ‘mais do que real’, quando sua escolha é motivada não por uma tentativa de tornar o objeto parecido com o que representa, mas por uma tentativa de criar prazer ou desprazer”¹⁴² (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 255). Nesse sentido, entendemos que, devido à sua composição em lã, algodão, linha, feltro, tecido e fibra siliconada, os bonecos artesanais inclusivos podem evocar sentimentos, tais como: aproximação, complacência, companheirismo, sensibilização, dentre outros.

À modalidade naturalista, por outro lado, está relacionada a noção de representacionalidade densa, uma vez que “quanto maior a abstração (longe da saturação, diferenciação e modulação), menor a modalidade”¹⁴³ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 160). Assim, podemos elencar as cores como marcadores de modalidade naturalista, além da contextualização, profundidade, iluminação, entre tantos outros. Ou seja, variados marcadores e suas inter-relações possíveis convergem para um entrosamento de sinais visuais que, na

¹³⁷ No original: “*multimodal elements seem[...] to have a huge impact on the flow of the playing activity and on toys’ potential for playing affordances*” (ALMEIDA, 2020, p. 2118).

¹³⁸ Tradução proposta por Almeida (2020) para o termo “*sensory and naturalistic modality*”.

¹³⁹ Tradução proposta por Almeida (2020) para o termo “*technocracy of sensuality*”.

¹⁴⁰ Tradução proposta por Almeida (2020) para os termos “*harder representationality*” e “*tactile attachment*”.

¹⁴¹ No original: “*the pleasure principle is allowed to be the dominant*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 165).

¹⁴² No original: “*materials can have ‘more than real’ modality, when their choice is motivated not by an attempt to make the object look like what it represents, but by an attempt to create pleasure or displeasure*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 255).

¹⁴³ No original: “*the greater the abstraction (away from saturation, differentiation and modulation), the lower the modality*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 160).

verdade, “são essenciais em relatos de representação, por exemplo, de brinquedos, pois podem representar pessoas, lugares e coisas como se elas fossem reais ou fantásticas, caricaturas ou cópias perfeitas do ‘real’. Criam um simulacro.”, conforme Fernandes e Almeida (2008, p. 22) pontuam.

Além desses conceitos já pormenorizados, Almeida (2020) traz à tona a proposta de Heljakka (2013) sobre a “qualidade indefinível de uma experiência com brinquedo”, a qual se sobressai por envolver algo que vai além dos aspectos visuais, e que pode suscitar sentimentos e valores proporcionados por esses artefatos. Dessa forma, a convergência desses aspectos conduz à evidência de que “o brinquedo parece ter um papel importante na medida em que, mais que outros objetos e devido a sua relativa futilidade, ele é o objeto da criança”¹⁴⁴ (BROUGÈRE, 2014, p. 244). Isso ratifica que, antes de tudo, esse artefato lúdico fornece possibilidades capazes de estimular o brincar e de fortalecer as probabilidades de manipulação como uma forma de estimular uma releitura de aspectos socioemocionais e afetivos, ora renovando-os, ora potencializando-os a partir dessas novas experiências inseridas em seu repertório.

Nesse universo, referenciamos duas dimensões citadas por Almeida (2020; 2021), através das quais os brinquedos podem ser descritos, a saber: humanizado, quando os artefatos apresentam configurações visuais que lembram traços antropomórficos, a exemplo do *Max Steel*® e dos bonecos artesanais inclusivos, que correspondem ao objeto de análise de nossa pesquisa; e não-humanizado, cujas evidências remetem a objetos inanimados, tais como: pião, cubo mágico, bola, entre muitos outros.

No que se refere aos níveis de modalidade para análise dos brinquedos, a pesquisadora elenca dois aspectos: o sensorial, que diz respeito às reações afetivas e de cunho subjetivo que determinada representação do brinquedo evoca por meio dos diversos materiais de que são feitos, variando numa escala que vai do mais ao menos afetivo e/ou sensorial a partir de um nível interpessoal, com respaldo na ideia de apego tátil (FLEMING, 1996) e de tecnocracia da sensualidade (VARNEY, 1999); além do naturalista, que, ao contrário do sensorial, está relacionado à similitude com aspectos da realidade, oscilando entre uma maior ou menor representação naturalista, o que remete ao conceito de representacionalidade densa, proposto por Fleming (1996), que oscila entre o mais ou o menos prescritivo.

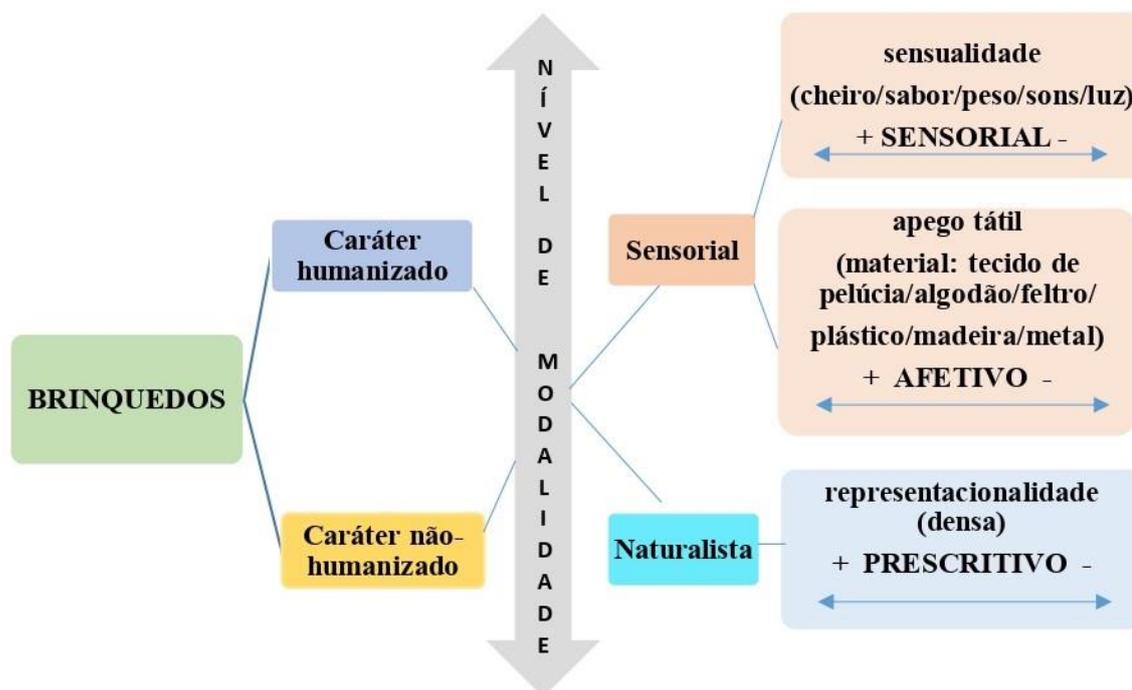
Em relação às categorias do Letramento do Brinquedo, dialogando com Almeida (2020; 2021), consideramos os seguintes aspectos: (1) caráter humanizado, em observância às

¹⁴⁴ No original: “*the toy seems to have an important role in the extent that, more than other objects and due to its relative futility, it is the child’s affair*” (BROUGÈRE, 2014, p. 244).

características antropomórficas que o brinquedo pode apresentar, ou não; desse modo, deve-se observar a forma aparente que pode evocar a de um ser humano ou que pode ser descrita ou concebida sob uma perspectiva humana ou com atributos que remetam aos humanos; (2) sensorial, devido aos estímulos que podem ser despertados e/ou congregados pelo cheiro, pelo sabor, pelo peso, pelos sons e pela luz; dessa forma, quanto mais estímulos são evocados, mais e/ou alto e/ou densamente sensorial esse brinquedo se apresenta; (3) afetivo, em relação ao material com que é confeccionado o brinquedo, alternando entre a pelúcia, o algodão e o feltro, até o plástico, a madeira e o metal; à vista disso, tais escolhas semióticas podem reverberar em um objeto lúdico mais e densamente afetivo, ou parcial e levemente ou menos afetivo; (4) prescritivo, no que diz respeito ao potencial criativo que é propiciado pelo brinquedo ou não; conseqüentemente, verifica-se como as configurações que transcorrem pela modalidade a partir das configurações visuais e da materialidade inerentes ao brinquedo maximizam (daí, parcial(mente), leve(mente), baixo ou menos prescritivo) ou inibem essa criatividade proporcionada pelo brinquedo (à vista disso, alto, densamente ou mais prescritivo). Dessa forma, podemos classificar determinado brinquedo em (i) parcial(mente), leve(mente), baixo ou menos; (ii) mediano ou relativo/relativamente; e (iii) alto, densamente ou mais humanizado, sensorial, afetivo e/ou prescritivo.

A Figura 13 expõe as categorias analíticas propostas por Almeida (2020; 2021), descritas no parágrafo anterior. Com base no arcabouço teórico construído, podemos analisar tais bonecos e classificá-los, segundo os significados interativos, como (+ ou -) humanizados, (+ ou -) sensoriais, (+ ou -) afetivos e/ou (+ ou -) prescritivos, pormenorizados sob a perspectiva de escala: parcial(mente), leve(mente), baixo ou menos; mediano ou relativo/relativamente; e alto, densamente ou mais.

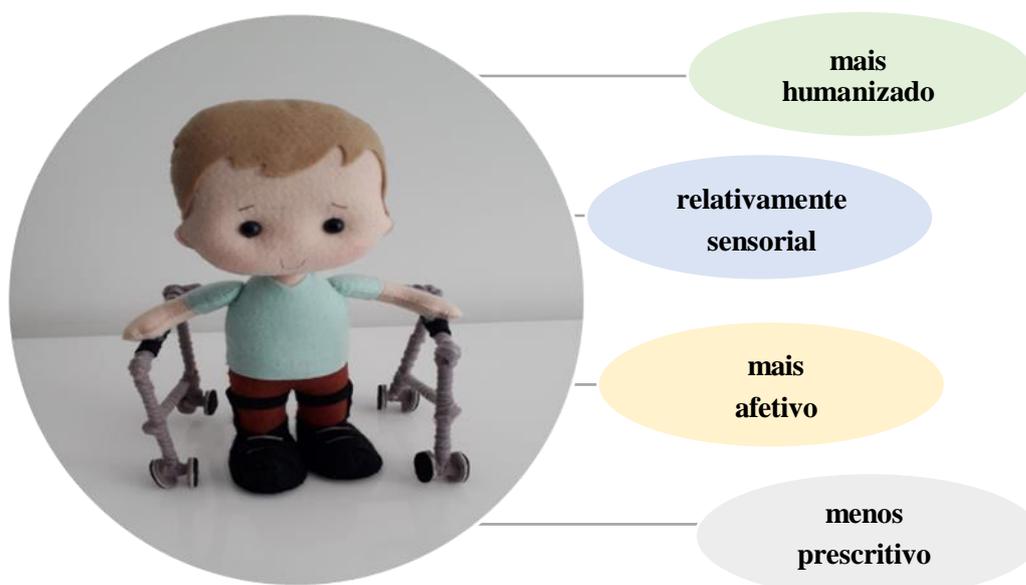
Figura 13 - Letramento do Brinquedo



Fonte: Elaborada pelo autor. Adaptada de Almeida (2020; 2021).

Para exemplificação das categorias/ferramentas analíticas, trouxemos um protótipo dos bonecos artesanais inclusivos (Figura 14 e Figura 15), sob uma perspectiva imagética e tridimensional, respectivamente.

Figura 14 - Ilustração das categorias aplicadas ao objeto de pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor, 2021. Baseada no arcabouço teórico para análise multimodal dos brinquedos (ALMEIDA, 2020; 2021).

Figura 15 - *QR Code* para acesso ao vídeo do boneco a partir das categorias analíticas do Letramento do Brinquedo selecionadas para análise



01

Fonte: Gravação e *QR Code* elaborados pelo autor.

Essas exemplificações, descritas por meio da Figura 13, podem ser aplicadas e observadas através da imagem do boneco (Figura 14) e do vídeo disponibilizado na Figura 15, bem como em diversos outros brinquedos, independente da sua constituição, configuração ou procedência.

Com base na modalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]) e sob as lentes do arcabouço teórico proposto pelo Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2020; 2021), o boneco artesanal mostrado na Figura 14, sob uma perspectiva imagética e tridimensional, se apresenta mais humanizado, por trazer traços fisionômicos de um garoto e por apresentar como acessórios

as botas e o andador, cujos marcadores de modalidade, tais como cores utilizadas, contextualização e representação, podem expressar significados relacionados à verdade, a fatos, certezas e, principalmente, à credibilidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]) no que se refere à produção de significados de ordem ideológica, social e cultural sobre a deficiência, as diferenças e a inclusão. Os seus traços antropomórficos, ainda, reforçam tais ideias, com destaque para a feição e as mãos sobrepostas ao andador, além do uso das botas que possibilitam a locomoção. Estes aspectos reforçam a representação de uma “criança de verdade”¹⁴⁵ (ALMEIDA, 2020), o que contrasta com outros bonecos que não apontam para tais características. Assim, a representação de uma criança, que promove uma releitura dos bonecos industrializados produzidos e difundidos na atualidade, suscita novos discursos e, portanto, pode produzir uma “desmitificação do normal” (SKLIAR, 2006, p. 19).

O referido “Amiguinho + Q Especial” pode ser descrito de forma relativamente sensorial, considerando-se que apenas alguns elementos se prestam a aguçar os sentidos tanto tátil quanto olfativo e visualmente. Em primeiro lugar, convém ressaltar as cores azul, bege e cinza utilizadas, em tons claros, por meio das quais o potencial semiótico se concretiza visualmente, o que pode provocar calma e equilíbrio em quem observa esse artefato, transitando entre a proposta ideacional e a interativa. Em segundo lugar, vale destacar o feltro e o algodão, que, além de aguçar memórias através da sensação de suavidade, fluidez, leveza, acolhimento, podem estimular o prazer do toque possibilitado pelas mãos.

Sob a perspectiva da afetividade, o boneco pode ser descrito de maneira mais afetiva, sobretudo no que se refere ao “senso de carinho”¹⁴⁶ (FLEMING, 1996) evocado pelo toque, pois os materiais de que são feitos os bonecos utilizados na pesquisa (lã, algodão, linha, feltro, tecido, fibra siliconada, dentre outros) acabam potencializando o aspecto cinético dos mesmos, ampliando sua modalidade.

Por fim, sob as lentes da prescrição, conforme Almeida (2020; 2021) expõe, pode-se considerar que seu nível naturalístico é alto, embora seu peso não seja real, bem como é possível pontuar que tal boneco pode expressar-se menos prescritivo, ao contrário do que a maioria dos brinquedos se propõem, não só porque estimula múltiplas “possibilidades brincantes”¹⁴⁷, haja vista que esse boneco não é comercializado em caixas e/ou embalagens que, de alguma forma, trazem dicas e textos informativos que acabam por direcionar o ato de brincar da criança, mas

¹⁴⁵ Cunhamos o termo “*real child*”, a partir da utilização por Almeida (2020, p. 2.108) do termo “*real teenager*”, para se referir à boneca *Lammilly*.

¹⁴⁶ Essa é a nossa tradução para a expressão “*sense of cuddliness*”, proposta por Fleming (1996).

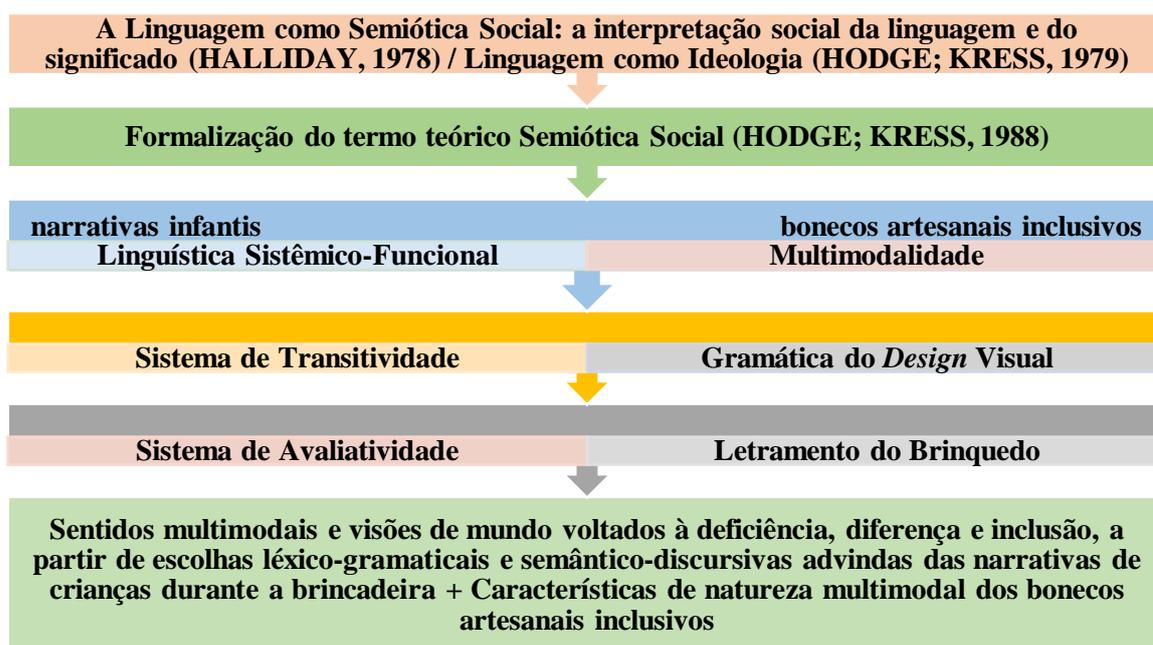
¹⁴⁷ Essa é a nossa tradução para a expressão “*playing affordances*”, utilizada por Brougère (2010; 2014), Almeida (2020; 2021), dentre outros/as pesquisadores/as.

também porque a qualidade de seus materiais suscita o abraço, o toque, a interação, atitudes que foram percebidas durante a pesquisa com as crianças participantes, potencializando múltiplos significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais.

Após discorrer sobre SS, multimodalidade, GDV e Letramento do Brinquedo, aportes/bases teóricas/as que se somam aos demais para a concretização da nossa pesquisa, retomamos o primeiro¹⁴⁸ objetivo específico de nosso estudo, que, além de estabelecer uma maior delimitação ao tema, consolida nosso trabalho sob uma perspectiva essencialmente multimodal.

Intencionando demonstrar visualmente as ideias apresentadas nesta seção, elaboramos a Figura 16, cujo propósito é situar o leitor no tocante às teorias e abordagens utilizadas, em consonância com o objeto de estudo, e que subsidiarão as análises dos dados.

Figura 16 - Definindo conexões entre a LSF, a SS e a multimodalidade



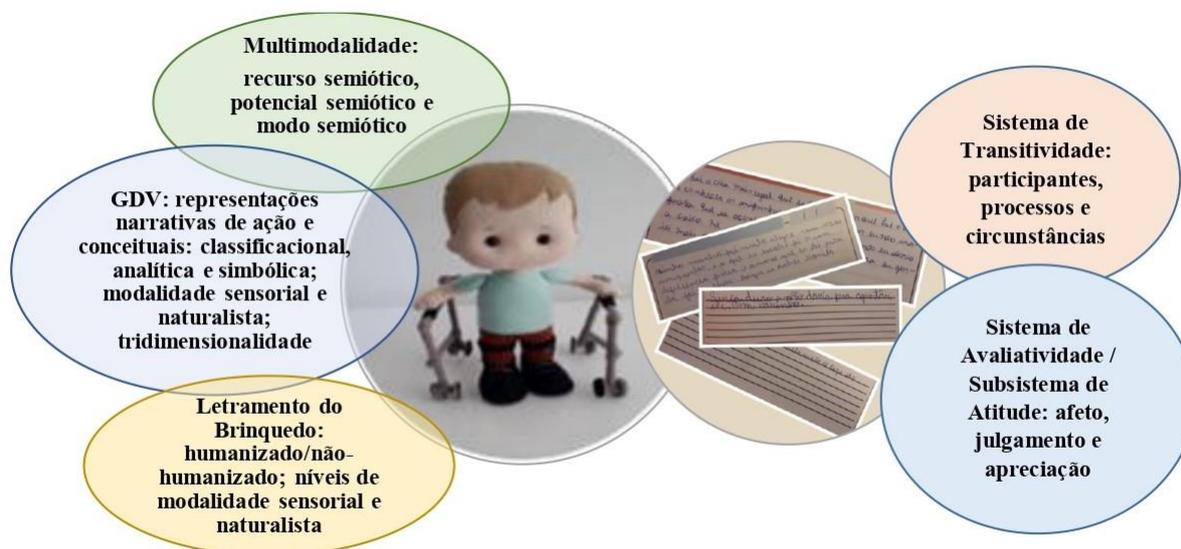
Fonte: Elaborada pelo autor. Baseada nos pressupostos teóricos da presente seção.

Dessa forma, ao discorrermos sobre os construtos teóricos que subsidiaram nossa pesquisa, esperamos que você, leitor/a, tenha compreendido as bases teóricas e quais das categorias apresentadas são utilizadas na análise posteriormente. Para ajudá-lo/a, apresentamos

¹⁴⁸ “Analisar as configurações multimodais presentes nos bonecos artesanais inclusivos com base no arcabouço teórico de Almeida (2020; 2021) para o Letramento do Brinquedo, sob a ótica de sua tridimensionalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996])”.

a Figura 17 que sintetiza tais aspectos, referenciando as categorias eleitas para ilustração nesta seção teórica.

Figura 17 - Síntese das categorias analíticas dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Após recapitularmos pontos importantes no que diz respeito aos construtos teóricos da nossa pesquisa, por meio de um quadro-síntese, apresentamos, em seguida, um breve apanhado de toda a Seção 3.

3.3 Síntese da seção

Nesta seção, levantamos discussões, sob um viés teórico, com vistas a investigar como qualquer usuário da linguagem, sobretudo as crianças, revela significados ideológicos, sociais e culturais a respeito da deficiência, diferença e inclusão, a partir de suas narrativas geradas durante a brincadeira. Além disso, discorreremos sobre os aspectos multimodais e tridimensionais inerentes aos bonecos artesanais inclusivos, sob o olhar do Letramento do Brinquedo, o que estabelece uma interface, ainda, com a Retórica do Brincar e a Retórica do Brinquedo, evidenciadas na Seção 2.

Vale acrescentar que a organização desta seção se deu em duas subseções. Na primeira subseção, enfocamos a língua(gem) em um contexto sociocultural, sob a perspectiva teórica da LSF em diálogo com as ideias sobre diferença, inclusão e deficiência, o que demonstra que não se trata de uma questão biológica, exclusivamente, mas sim de uma retórica sócio-histórica,

ideológica e cultural que necessita ser ressignificada e renarrada. Na segunda, foram evidenciadas as contribuições da Semiótica Social, buscando o fortalecimento das discussões sobre multimodalidade, GDV e a respeito do Letramento do Brinquedo, intencionando demonstrar como essa convergência de recursos e modos semióticos possibilita a produção de significados diversos, por meio, sobretudo, das configurações multimodais e tridimensionais presentes nos bonecos artesanais inclusivos, além de suas peculiaridades e de seus potenciais de significado, no instante da interação das crianças com esses artefatos.

Na próxima seção, faremos uma descrição dos aspectos metodológicos referentes a esta pesquisa.

4 ESTABELECENDO CAMINHOS PARA A PESQUISA: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Na sala de aula, o trabalho pedagógico [...] permitiria uma dinâmica de ensino-aprendizagem que valorizaria as **experiências e discursos dos alunos** [...]. Implicaria ainda possibilitar aos alunos **construir e produzir sentidos** através de múltiplas formas de representação, assim como **expressar seus conhecimentos e emoções** usando linguagens e estratégias diversas. (MAIA, 2020b, p. 146-147, grifo nosso)

Nesta seção, buscamos esmiuçar os direcionamentos metodológicos de forma que sirvam de ponte entre as abordagens conceituais e teóricas (Seções 2 e 3) e as análises dos dados (Seção 5), por meio dos aspectos descritivo-interpretativos e das questões suscitadas pelos resultados, potencializando a compreensão do estudo que ora se apresenta.

Dessa forma, é possível perceber a importância da pesquisa científica para a construção de novos conhecimentos, os quais podem tornar a sociedade cada vez mais igualitária e mais justa, primordialmente para aqueles que se encontram à margem dela. Para isso, a pesquisa constitui uma atividade que busca investigar problemas teórico-práticos, intencionando, através de procedimentos científicos, trazer à tona respostas para questões relevantes que são discutidas e polemizadas em sociedade (MARCONI; LAKATOS, 2018).

Recorremos a Prodanov e Freitas (2013), bem como a Marconi e Lakatos (2018), para explicitar a relevância das etapas que compõem uma pesquisa científica e dos critérios de sua organização, cuja intencionalidade é prezar pela produção de um estudo que esteja respaldado por padrão e rigor científicos. Nesse contexto, discorreremos sobre os métodos de procedimentos, através dos quais lançamos mão de meios técnicos para a realização da investigação, além de classificar essa pesquisa sob as lentes de sua natureza, objetivos, procedimentos técnicos e forma de abordagem do problema (PRODANOV; FREITAS, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2018), que conduziram nosso estudo, cujos dados são compostos tanto pelos bonecos artesanais inclusivos quanto pelas narrativas advindas das interações das crianças com esses artefatos.

Para tanto, esta seção apresenta quatro subseções, a saber: (1) Caracterização da pesquisa, na qual apresentaremos os métodos de procedimentos e a sua classificação, justificando e sistematizando tais escolhas; (2) Descrição dos artefatos lúdicos e dos/as participantes, em que serão fornecidas aos leitores algumas informações relevantes, tais como:

o número de participantes do estudo, faixa etária das crianças, por exemplo, intencionando especificar a quem os achados do estudo se aplicam e esclarecer a generalização dos resultados; (3) Processos de geração de dados, que congregam três aspectos: pesquisa bibliográfica, documental e de campo; e (4) Procedimentos de análise dos dados, que ocorrem por meio de quatro etapas, através das quais são evidenciados os aspectos descritivo-interpretativos, as possíveis correlações linguístico-imagéticas e as questões suscitadas pelos resultados.

4.1 Caracterização da pesquisa

No tocante ao método de procedimento (PRODANOV; FREITAS, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2018) selecionado para nossa pesquisa, fizemos uso do observacional, por possibilitar compreender com clareza e de forma profunda a realidade que se observa, utilizando-se dos sentidos para a percepção de aspectos importantes presentes na sala de aula e à investigação de fenômenos e/ou fatos relevantes ocorridos nesse espaço em relação à brincadeira com os bonecos artesanais inclusivos e às narrativas dos/as alunos/as participantes decorrentes dessa interação, voltando o olhar para as suas escolhas léxico-gramaticais e semântico-discursivas. Para tanto, atentamos para as características dos bonecos artesanais inclusivos no que se refere à materialização das suas configurações multimodais tridimensionais e as possíveis relações resultantes da produção de sentidos voltados à deficiência, diferença e à inclusão construídas pelas crianças ao interagirem com tais bonecos, suscitando discussões sobre os potenciais semióticos inerentes a esses artefatos e refletindo as visões de mundo dos/as alunos/as participantes.

Quanto à classificação de nossa pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2018), elencamos as seguintes características, prezando por uma via reflexivo-sistemática e crítica.

No que se refere a sua (i) natureza, recorreremos à pesquisa básica, cujo foco é a articulação do conhecimento a sua produção, sem, necessariamente, empreender uma aplicação prática e/ou uma finalidade imediata que prezem por uma resolução de problemas específicos.

Aliado a isso, no que tange aos (ii) objetivos da nossa pesquisa, adotamos uma perspectiva exploratória e descritiva. É exploratória porque a pesquisa nos possibilitou ampliar, sobretudo, os conhecimentos a respeito dos brinquedos como textos e seus potenciais semióticos por meio de levantamento bibliográfico, o que viabilizou suscitar novas informações sobre esse objeto lúdico. É também descritiva, por sua vez, já que envolveu suas características, causas e relações com outros fatos, através das quais foi possível conhecer conceituações sobre

a deficiência, diferença e a inclusão, com base nos registros e nas descrições presentes nas narrativas infantis, e por meio, inclusive, da observação sistemática de uma sala de aula durante a brincadeira com os bonecos artesanais inclusivos e da participação em atividades durante situações de aprendizagem, proporcionando releituras sobre a realidade já existente.

Em relação aos (iii) procedimentos técnicos, a pesquisa recorreu a três deles: (1) a pesquisa bibliográfica, que permitiu estabelecer leituras e releituras de publicações acerca do assunto da pesquisa, possibilitando a escolha e delimitação do tema, a seleção das fontes, dados de pesquisas já desenvolvidas, além da produção e organização de fichamentos que se fizeram essenciais; (2) a pesquisa documental, que compreendeu o período de seleção de materiais que ainda não haviam sido alvo de nenhum procedimento analítico, como, por exemplo, os aspectos multimodais presentes nos bonecos artesanais inclusivos, que se configuram como textos, mas que ainda não tiveram nenhuma intervenção analítica e carecem, portanto, de investigação, além de seus impactos nas narrativas das crianças, que revelam significados de cunho social, cultural e ideológico acerca da deficiência, da diferença e da inclusão, proporcionando uma intensa e crítica observação; e, por fim, (3) a pesquisa de campo, em uma sala de aula da Educação Básica, de uma escola pública municipal, localizada na região do agreste, interior pernambucano, na qual foram possíveis técnicas de registros e observação das relações de sociabilidade por meio da brincadeira ocorridas entre alunos e alunas, bem como entre eles/as e os bonecos artesanais inclusivos.

Nesse contexto, respaldamos o estudo sob as lentes da pesquisa etnográfica multimodal (DICKS; SOYINKA; COFFEY, 2006; DICKS *et al.*, 2011), a partir da confluência entre a semiótica, através do processo de produção e releitura dos significados, e a etnografia, em que é evidenciado o contexto social da escola e da sala de aula, sobretudo.

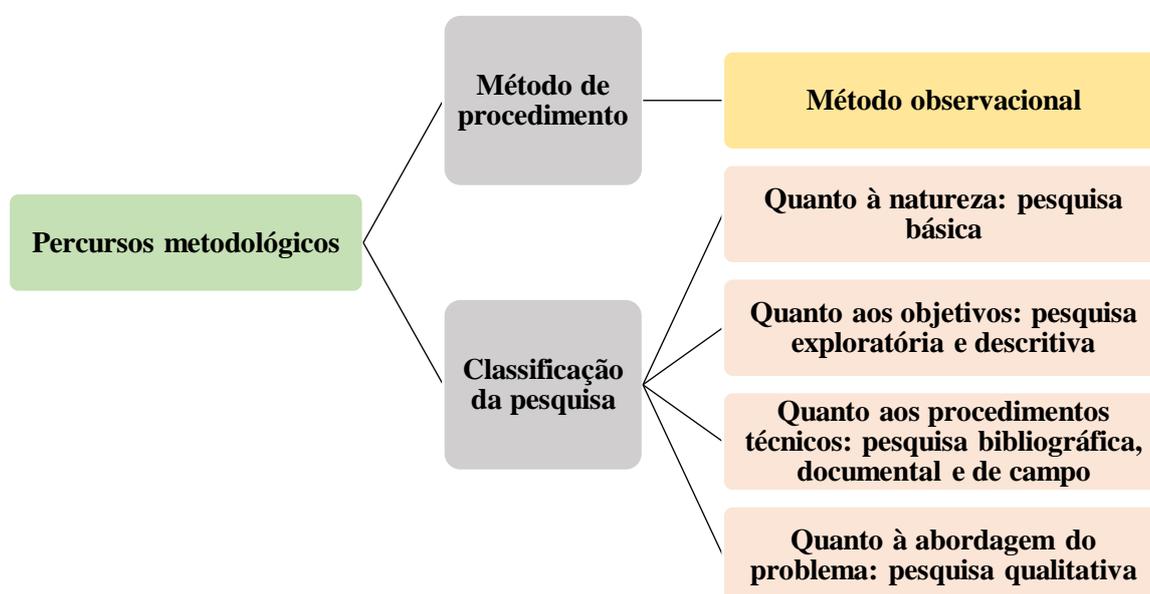
Vale frisar que tais brinquedos, ao serem utilizados e manipulados pelas crianças, podem possibilitar estudos diversos, tendo em vista que eles são constituídos de recursos, potenciais e modos semióticos capazes de desenvolver múltiplos efeitos de sentidos. Nesse contexto, concordamos com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) quando reitera que “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa”. Na subseção 4.3, que trata dos processos de coleta de dados, detalharemos esses procedimentos.

No que diz respeito à (iv) abordagem do problema, classificamos, portanto, a pesquisa como qualitativa, uma vez que as análises dos dados tomam por princípio conhecimentos de ordem teórica e empírica, principalmente, quando levamos em consideração que as crianças, à medida que realizam suas escolhas discursivas, verbalizam maneiras de perceber o mundo. Para

isso, escolhemos um ambiente natural (uma sala de aula da Educação Básica) propulsor para geração dos dados, através da descrição dos fenômenos, prezando pelo processo e pelo ponto de vista dos/as participantes da pesquisa. Sendo assim, isso a distingue de uma abordagem meramente quantitativa, que, primordialmente, se utiliza de um instrumental estatístico para análise dos seus dados.

Tendo como referência os aspectos mencionados, elaboramos a Figura 18, através da qual é possível sintetizar o desenvolvimento desse estudo científico.

Figura 18 - Visão panorâmica do percurso metodológico adotado nesta pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor. Adaptada de Prodanov e Freitas (2013, p. 51) e de Marconi e Lakatos (2018).

A seguir, tecemos descrições acerca dos artefatos lúdicos e dos/as participantes.

4.2 Descrição dos artefatos lúdicos e dos/as participantes

Esta pesquisa relaciona-se às configurações multimodais e tridimensionais dos bonecos artesanais inclusivos, bem como às escolhas sociodiscursivas presentes nas narrativas escritas dos/as alunos/as participantes; nessa perspectiva, os “Amiguinhos + Q Especiais” e as narrativas advindas da interação das crianças com esses artefatos constituem os textos, a partir de uma perspectiva multimodal, *corpora* de nossa pesquisa.

Partindo da ideia de que o mundo com o qual interagimos é tridimensional, e de que os elementos tridimensionais caracterizam-se por possuírem experiências singulares tanto táteis quanto visuais, as quais possibilitam a percepção de texturas e de dimensões, fazemos uso, em nossa tese, de pequenos vídeos que permitem uma maximização da compreensão desses aspectos. Por meio do *QR Code*, disponibilizado após cada imagem dos bonecos artesanais inclusivos, é possível assistir a um vídeo que torna evidentes alguns detalhes e traz à reflexão fatores adicionais à perspectiva da deficiência, das diferenças e da inclusão. Nesse universo tridimensional, frente e verso, bem como lado direito e esquerdo, são usados para produzir diferentes significados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]).

Além disso, as cores de fundo verde, azul e amarelo e seus vários tons, em cada etapa de análise da análise dos dados e de discussão dos resultados, advém das ideias de esquemas das cores e dos valores (claro e escuro) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002), em que pode ocorrer uma confluência de discursos não só sobre brincadeira e infância, mas também sobre brinquedos e inclusão, invocando certas noções de alteridade, por exemplo, pois segundo Kress e van Leeuwen (2002, p. 347), “a cor em si é metafuncional”¹⁴⁹, o que potencializa sua função sociocomunicativa.

A seguir, portanto, tecemos uma descrição dos bonecos, além dos/as alunos/as participantes, a partir de sua inserção no contexto de pesquisa. Nosso objeto de estudo diz respeito à multimodalidade presente nos bonecos artesanais inclusivos, considerando seus aspectos tridimensionais, e às narrativas produzidas pelas crianças quando da interação com esses artefatos, totalizando 16 (dezesesseis) bonecos e 40 (quarenta) textos de diversos gêneros produzidos durante as situações de aprendizagem, o que corresponde aos nossos dados, cujo recorte será pormenorizado na subseção 4.3 desta seção.

4.2.1 Sobre os bonecos artesanais inclusivos

Na sala do ateliê Coisinhas da Clô, localizado na cidade de Surubim, agreste pernambucano, uma artesã escolhe cores, mede e corta tecidos, costura, alinhava, faz enchimento, dentre outras ações que dão vida a alguns brinquedos artesanais. Com os bonecos artesanais inclusivos também não é diferente: existe um misto de habilidade e técnica, de criatividade, de sensibilidade de quem os produz, e, sobretudo, de liberdade em referenciar tais escolhas.

¹⁴⁹ No original: “*colour itself is metafunctional*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 347).

Nessa conjuntura, a coleção “Amiguinhos + Q Especiais” utilizada em nossa pesquisa é composta por 16 bonecos, conforme pode ser visto na Figura 1, constante desta tese. Variando entre 20 e 25cm de comprimento, esses artefatos pesam, em média, 100g, o que pode propiciar a brincadeira, o afago e o abraço, provocando um sentimento fraternal, além de estímulo à brincadeira e à produção de narrativas durante o brincar.

Outro ponto que merece ser citado diz respeito aos acessórios que acompanham os bonecos, os quais remetem à perspectiva da deficiência, das diferenças e, principalmente, da inclusão, tais como: a cadeira de rodas, os óculos escuros, as muletas, o cão-guia, o andador, a bengala e o relógio de pulso. Além disso, a pluralidade étnica é evidenciada por meio dos brinquedos, bem como o são as roupas e estilos apresentados pelos bonecos.

Nesse universo dos bonecos, alguns materiais, tais como: lã, algodão, linha, feltro, tecido e fibra siliconada, podem suscitar diversos sentimentos, quer seja nostálgicos, quer seja de acolhimento e/ou de interação (ALMEIDA, 2020; 2021). Nessa conjuntura dos aspectos multimodais e tridimensionais que os diferenciam, tais bonecos sinalizam para uma cultura em que o que vale é despertar os sentidos para perceber o mundo no qual estamos imersos e as múltiplas interações provenientes deles¹⁵⁰.

4.2.2 Sobre as crianças e o momento lúdico

As práticas de ouvir as crianças, de colocá-las em posição protagonista e autônoma, de proporcionar o brincar entre elas e de considerar suas escolhas tanto de ordem linguística quanto sociodiscursivas, que podem revelar emoções e aspectos relacionados à ética e à estética, são, sem dúvida, um estímulo à produção e à ampliação de suas narrativas, considerando concepções e aspectos relacionados à deficiência, diferença e à inclusão, principalmente.

As crianças participantes desta pesquisa são alunos/as entre nove e dez anos, que interagiram por meio de atividades vivenciadas em situações de aprendizagem, em um contexto de aprendizagem colaborativa – a escola, como cenário propulsor de narrativas, e a sala de aula, como espaço de permutas relacionais. Vale frisar que essas crianças, que cursam o 4º ano de escolaridade, têm permanecido nessa turma desde o 1º ano, quando elas estavam com seis anos de idade, sob o comando da mesma educadora, o que sinaliza um entrosamento eficaz dos familiares em relação ao desenvolvimento estudantil de seus/suas filhos/as, bem como um

¹⁵⁰ Os bonecos podem ser melhor visualizados através de vídeos que exploram sua tridimensionalidade e detalhes, acessíveis por meio de *QR Codes* constantes da Figura 9, Figura 12, Figura 15, Figura 20, Figura 22, Figura 24, Figura 26 e Figura 28.

acompanhamento didático-pedagógico proficiente por parte da coordenação e da equipe gestora no tocante ao processo de ensino e de aprendizagem.

A Escola Municipal Paulo Freire é muito requisitada pelos pais devido a seu destaque dentre as demais do município, principalmente em relação aos prêmios conquistados em olimpíadas nacionalmente reconhecidas, a saber: (i) Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), de 2014 a 2019, por meio de medalhas de bronze e menções honrosas; (ii) Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), na 5ª edição de 2016, em que um aluno foi semifinalista na categoria poema, conquistando medalha de bronze; (iii) Campeonato Nacional de Leitura Arkos - Ler é Poder, obtendo as seguintes posições: 22ª posição no ano de 2015; 4º lugar (nacional) e 1º (entre as escolas de Pernambuco) no ano de 2016.

Para a seleção, alguns critérios para a participação dos/as alunos/as precisaram ser seguidos, tais como: (1) residir próximo à escola, haja vista que o encontro seria presencial, embora, no município, as aulas ainda estivessem acontecendo de forma remota durante todo o ano de 2021, síncrona e assincronamente, devido à pandemia de COVID-19, não dispendo, portanto, de transporte escolar; (2) estar sem sintomas leves, moderados ou severos de resfriado e/ou de febre, nos últimos dias que antecederam ao encontro presencial; (3) apresentar, previamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado pelo/a pai/mãe ou responsável, consentindo a participação do/a filho/a na pesquisa, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Após a observação desses critérios, dois alunos e três alunas, de um total de 25 alunos/as, entre 9 e 10 anos, participaram do estudo, que, por sua vez, ocorreu de forma presencial no dia 03 de novembro de 2021, na sede da Escola Municipal Paulo Freire, localizada na cidade de Orobó, estado de Pernambuco. Para essa participação, foram disponibilizados *kits* individuais, contendo: máscara e álcool em gel, com vistas a evitar a contaminação pelo vírus e a possibilitar a higienização das mãos, principalmente; caneta, lápis coloridos, grafite e borracha, para o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula; lanche.

A partir da definição dos participantes, o próximo tópico refere-se aos processos de geração de dados da pesquisa.

4.3 Processos de geração de dados

Conforme fora sinalizado na subseção 4.1, os dados da pesquisa foram obtidos a partir de três aspectos: pesquisa bibliográfica, documental e, por fim, de campo.

No momento da pesquisa bibliográfica, que se realizou durante os anos de 2019 e 2020, foi necessário, além das leituras e seleção de textos importantes para a fundamentação teórico-metodológica e discussão/análise dos resultados, recorrer a pesquisas anteriores sobre a temática em estudo, cujo objetivo era manter um contato direto com o material já escrito, bem como com as obras seminais sob as lentes da Semiótica Social, da multimodalidade e da Linguística Sistêmico-Funcional. Durante esse período, também foi possível delimitar as referências e buscar fontes relevantes que subsidiariam nossos estudos, além de demarcar justificativa, hipóteses, objetivos, e de alinhar alguns percursos metodológicos que seriam necessários para a realização do estudo.

O momento da pesquisa documental, por sua vez, entrou em cena no instante em que solicitamos à artesã pernambucana Clotilde Melo, do Ateliê Coisinhas da Clô, que elaborasse 16 (dezesesseis) bonecos que remetesse a alguma deficiência, a partir dos materiais que a mesma já utilizara. Essa solicitação se deu diante da dificuldade em encontrar bonecos artesanais inclusivos no mercado, bem como por termos percebido que os bonecos artesanais carecem de procedimentos de análise. Além disso, propusemos a produção de gêneros textuais diversos para evidenciar as narrativas dos/as alunos/as participantes, e, assim, utilizá-las como fonte de dados. Apoiamo-nos, portanto, no ineditismo que tais escolhas puderam suscitar, “conferindo-lhe[s] uma nova importância como fonte de consulta” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

O terceiro momento se deu em 2021, durante a pesquisa de campo, no segundo ano de pandemia da COVID-19. No primeiro semestre, ocorreram as etapas para a confecção e coleta dos bonecos artesanais, descritas a seguir: a 1ª Etapa, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2021, ocorreu por meio de contatos telefônicos e encontros virtuais com a artesã, pelo *google meet*; a 2ª Etapa se deu em março de 2021, momento em que houve a apresentação da artesã sobre os materiais utilizados na confecção dos seus produtos e a divulgação dos primeiros protótipos ao pesquisador; entre abril e maio de 2021, ocorreu a 3ª Etapa, que contemplou a confecção dos bonecos, bem como a participação no evento “Diálogos sobre Multimodalidade e Brinquedos Artesanais”¹⁵¹; a 4ª Etapa correspondeu à finalização da confecção dos bonecos e o recebimento dos mesmos com vistas à execução da pesquisa; por fim, a 5ª Etapa equivaleu

¹⁵¹ Esse evento foi realizado no dia 11/05/21, pelo Grupo de Pesquisas em Semiótica Social e Multimodalidade – GPSM / UFPB, na modalidade remota, com a participação de ilustres artesãos de brinquedos da Região Nordeste do Brasil: Clotilde Melo (@melo_clotilde) / PE, Carlos Magno - Tio Maninho (www.maninhodesenhos.blogspot.com) / RN, e Laura Florentino (@feltros_lf_jp) / PB. Há disponível, também, o vídeo com o evento na íntegra através do canal do GPSM no *youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2syAOWsVtnc&t=2191s> Acesso em: 30 jul. 2022.

à manipulação dos bonecos pelas crianças participantes da pesquisa, durante as Situações de Aprendizagem.

Vale salientar, ainda, que a primeira ideia de aplicação e coleta de dados de nossa pesquisa no tocante às narrativas consistia em desenvolver um trabalho com todos/as os/as alunos/as matriculados/as em uma turma do 4º ano de escolaridade, uma vez que a pesquisa etnográfica multimodal (DICKS; SOYINKA; COFFEY, 2006; DICKS *et al.*, 2011) de nosso estudo ocorre em um universo escolar, onde os significados são co-construídos a partir das inter-relações entre os diferentes modos semióticos e os produtores de signos ali presentes. No entanto, devido às restrições de distanciamento social, promulgadas pela Organização Mundial de Saúde, e ao mesmo tempo na intenção de atender aos prazos estipulados pela Academia, a nossa pesquisa foi ressignificada, prezando por todas as normas apontadas pela OMS, bem como adotando todos os protocolos de saúde promulgados por meio de decretos estaduais e municipais. Dessa forma, tivemos que reduzir o número de participantes para cinco alunos/as, que se dirigiram à escola presencialmente para participar dessa pesquisa, seguindo todos os rigores inerentes à fidelidade necessária para a sua realização, o que não prejudicou o nosso trabalho. Vale acrescentar que os/as alunos/as foram à escola exclusivamente para a realização desta atividade, considerando-se que eles/as precisavam manipular e, assim, interagir com os bonecos artesanais inclusivos, através do toque, do olfato e da percepção visual.

No mês de outubro de 2021, o meu primeiro contato foi com a gestora da escola, que se mostrou bastante receptiva e entusiasmada com a proposta da pesquisa. Em seguida, minha comunicação se deu com a professora colaboradora, que inseriu no grupo de *whatsapp* da turma a informação sobre uma pesquisa de Doutorado em Linguística, promovida pela UFPB.

Posteriormente, foi marcado o encontro presencial com os/as alunos/as, que ocorreu durante o período matutino, das 8h00 às 11h30, no dia 03 de novembro. No decurso desse momento¹⁵², foi possível não só observá-los/as à medida que participavam das atividades propostas e das situações de aprendizagem elaboradas para aquela ocasião, como também vivenciar a produção das suas narrativas, que, junto aos bonecos artesanais inclusivos, compõem os dados de nossa pesquisa.

Nesse universo pedagógico, partimos das ideias propostas sobre “situações de aprendizagem”, tanto por Medrado e Dourado (2015), que defendem sua relevância no trato com as questões cotidianas de sala de aula, quanto por Ribeiro (2016), cujas concepções remetem à leitura de textos multimodais (os bonecos artesanais inclusivos e as narrativas) e que

¹⁵² Na Tabela 1, trataremos das etapas e atividades desenvolvidas com os/as alunos/as participantes durante as situações de aprendizagem de forma pormenorizada.

dizem respeito à produção dos mesmos sob uma perspectiva imagético-verbal, compostos por itens lexicais e imagens presentes, sobretudo, nos cartazes produzidos em sala de aula. Referimo-nos, aqui, ao “poder semiótico”¹⁵³ (KRESS, 2003, p. 9), para o qual converge a aptidão em comunicar-se de maneira multimodal, sobretudo quando tratamos dos aspectos sociais, culturais, históricos e ideológicos em referência à deficiência, à diferença e à inclusão. Isto é, investigamos a forma como as crianças potencializaram o manejo das linguagens e das composições imagéticas a sua disposição, baseadas em suas escolhas, articulando o que dizer e como isso pode ser feito.

Nessa perspectiva, Dicks, Soyinka e Coffey (2006) e Dicks *et al.* (2011) ainda reiteram que a etnografia e a multimodalidade podem estabelecer entre si uma relação interseccional, haja vista que é essencial aos semioticistas sociais e aos etnógrafos o interesse e a relevância “em examinar a diversidade de recursos que as pessoas usam em seus mundos cotidianos, e ambos fazem isso a partir de uma perspectiva que favoreça as explicações sociais em detrimento das cognitivas”¹⁵⁴ (DICKS *et al.*, 2011, p. 228).

Dialogando com a visão de que os dados correspondem a fatores percebidos na pesquisa de campo, inclusive durante as inter-relações entre os vários sentidos, fazemos uso das orientações metodológicas propostas por Medrado e Dourado (2015), porque defendem, também, que a interação entre docente-discente e discente-discente é revestida de produção de sentidos e de construção das vivências empíricas intra e extraescolares. As autoras consolidam nossa visão à proporção que defendem a ideia de que o mundo sociocultural, o contexto, as situações históricas, o envolvimento dos participantes, dentre outros, são fatores preponderantes para a produção de sentidos, bem como para a sua negociação.

Nesse contexto, elaboramos, a partir de orientações metodológicas sob o viés do plano macro, algumas situações de aprendizagem (MEDRADO; DOURADO, 2015; RIBEIRO, 2016) para mediação dos/as alunos/as com os bonecos, por meio das quais foi possível desenvolver entre eles/as uma atenção para a leitura e a produção de textos que vão além do código escrito, considerando os aspectos imagético-verbais presentes em suas narrativas, por exemplo, e as características tridimensionais dos bonecos artesanais inclusivos.

Outro ponto que merece destaque diz respeito às etapas e atividades desenvolvidas em nossa pesquisa, durante a interação dos/as alunos/as com os bonecos, que serão exemplificadas e contextualizadas no Quadro 7. Tais atividades foram apoiadas em orientações metodológicas

¹⁵³ No original: “*semiotic power*” (KRESS, 2003, p. 9).

¹⁵⁴ No original: “*in examining the diversity of resources that people use in their everyday worlds, and both do so from a perspective that favours social over cognitive explanations*” (DICKS *et al.*, 2011, p. 228).

segundo o plano macro, conforme Medrado e Dourado (2015) pontuam, a saber: (i) problematização do tema, em que buscamos a sensibilização dos/as estudantes sobre a deficiência, diferença e inclusão, à medida que foram produzidos pequenos textos que não apenas constituem práticas de linguagem, bem como revelam sua participação ativa e crítico-reflexiva acerca dessas discussões; isso foi feito através do convite aos alunos para que tentassem adivinhar o conteúdo das caixas onde estavam os bonecos inclusivos, despertando a sua curiosidade; e ativação do conhecimento prévio, que trouxe à tona alguns dos posicionamentos assumidos pelos/as alunos/as, corresponsáveis pela constituição dos seus comportamentos, posturas e, principalmente, atitudes, o que nos foi possível evidenciar, de antemão, alguns aspectos ideológicos e socioculturais; (ii) oportunidade de práticas de linguagem, que suscitaram uma ampliação acerca do tema em estudo e do gênero textual diário, escrito pelos/as alunos/as, promovendo o desenvolvimento de atividades orais e escritas; nessa atividade, os alunos foram convidados a escrever e falar sobre seus sentimentos em relação aos bonecos inclusivos; (iii) sistematização e reflexão sobre (o conhecimento), por meio das quais pudemos potencializar os conhecimentos linguístico-discursivos e retóricos dos/as alunos/as participantes, à medida que foram escritas cartas e relatos pessoais, evidenciando o trabalho com a língua(gem) em uso, para provocar nas crianças a reflexão sobre o possível impacto dos bonecos inclusivos nos sentimentos de alunos com deficiência; e, por último, a (iv) ressignificação da aprendizagem por meio de cartazes, cujas produções não só nos permitiram estabelecer análises sob um viés sociosemiótico, mas também a partir das lentes da abordagem multimodal, constituindo, dessa forma, uma prática discursiva e envolvendo os processos de produção, distribuição e consumo textual (FAIRCLOUGH, 2001). Ao mesmo tempo, os cartazes, juntamente com um vídeo da artesã que produziu os bonecos, serviram de base para uma discussão oral sobre os sentidos construídos pelas crianças através da brincadeira com os bonecos inclusivos.

No Quadro 7, trazemos as 4 etapas e atividades que foram sistematizadas, descritas, vivenciadas e problematizadas com os/as alunos/as participantes, as quais envolvem situações de aprendizagem (MEDRADO; DOURADO, 2015; RIBEIRO, 2016), já discutidas nessa seção metodológica, e suas respectivas produções textuais sob as lentes da teoria sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994[1978]; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) e, conseqüentemente, da sociosemiótica (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005) e da abordagem

multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006[1996]; FERNANDES; ALMEIDA, 2008; KRESS, 2010; JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016).

Quadro 7 - Etapas e atividades desenvolvidas em sala de aula durante a pesquisa

Etapas/Atividades	Situações de Aprendizagem	Descrição da tarefa para produção escrita, imagética e multimodal	Material de leitura e apoio	Gêneros produzidos em cada Etapa
1ª Problematização /Ativação do conhecimento prévio	Despertando a curiosidade: Os “Amiguinhos + Q Especiais” vão até a minha escola	O que deve conter essa caixa? Cada aluno/a produz um pequeno texto, falando sobre sua suposição do que está na caixa e após abri-la (Antes de abrir a caixa, eu pensava que.../ Depois de abrir a caixa, eu penso que...) Após esse momento, cada aluno/a escolhe um dos bonecos para brincar e escrever sobre ele.	Boas vindas e apresentação do pesquisador e do professor colaborador da pesquisa	Dois relatos
2ª Oportunização de práticas de linguagem	Escrevendo a primeira página do Diário: Os “Amiguinhos + Q Especiais” já estão em minha escola	O que eu sinto quando vejo, aperto e abraço os “Amiguinhos + Q Especiais”? Cada aluno/a produz uma página do diário	https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/09/01/motorista-enfeita-onibus-urbano-com-coracoes-e-pelucias-na-pb-passageiro-entra-triste-e-sai-feliz.ghtml	Um diário
	Produzindo a segunda página do Diário: Meu dia com ... / Meu momento com ...	Como foi minha manhã com os novos amiguinhos? Cada aluno/a escolhe um dos bonecos, atribui um nome a ele e conta um pouco como foi a sua manhã / esse momento com ele	https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2019/02/15/mattel-lanca-barbie-com-deficiencia-fisica.ghtml	Um diário

<p>3^a</p> <p>Sistematização e reflexão sobre o conhecimento</p>	<p>Escrevendo uma carta pessoal a um familiar (irmão, irmã, primo, prima...)</p>	<p>Imagine que, na sua sala de aula, existem dois coleguinhas, um é cego e outro tem uma deficiência física e precisa da cadeira de rodas para ir de um lugar a outro. Se esses coleguinhas recebessem esses bonecos de presente, como você acha que se sentiriam ao ver bonecos que se parecem com eles de alguma maneira?</p> <p>Cada aluno/a escreve uma carta pessoal, na intenção de construir diálogo com alguma pessoa íntima</p>		<p>Uma carta</p>
	<p>Falando um pouco sobre o material de que são feitos os bonecos</p>	<p>Se os bonecos com deficiência fossem fabricados como a maioria dos brinquedos industrializados (feitos de plástico, por exemplo), como você imagina que eles seriam? Ao utilizar algodão, linha e feltro, a artesã deseja trazer alguns sentimentos por meio da imaginação. Ao tocar e brincar com os “Amiguinhos + Q Especiais”, que sentimentos foram despertados em você? Por quê?</p> <p>Cada aluno/a assiste ao vídeo produzido pela artesã Clotilde Melo, por meio do qual ela relata como foi o processo de criação dos “Amiguinhos + Q Especiais”</p>	<p>Vídeo produzido pela artesã Clotilde Melo, por meio do qual ela vai enfatizar a importância dos bonecos artesanais e dos materiais que os compõem</p>	<p>Dois relatos</p>
<p>4^a</p> <p>Ressignificação da aprendizagem</p>	<p>Produzindo o texto multimodal: cartaz</p>	<p>Cada aluno/a produz seu cartaz, incluindo a imagem de um dos brinquedos e falando como acha que as pessoas com deficiência deveriam ser tratadas na escola e na sociedade.</p>	<p>Exposição em sala de aula dos cartazes</p>	<p>Um cartaz</p>
	<p>Explicando a composição do cartaz (imagens e texto)</p>	<p>Cada aluno/a produz um relato, através do qual seja evidenciada a composição do texto como um todo.</p>	<p>Observação da explanação dos/as alunos/as, através da qual eles/as explicam o que aprenderam</p>	<p>-----</p>

			nessa aula com os bonecos sobre a inclusão dos colegas com deficiência	
--	--	--	------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Medrado e Dourado (2015) e Ribeiro (2016).

Conforme já informado, os dados totalizam 16 bonecos artesanais inclusivos, além de 40 textos, que advêm das produções escritas, imagéticas e multimodais, desenvolvidas pelos/as cinco alunos/as participantes, durante as atividades em sala de aula. Portanto, cada aluno/a participante produziu, no total, oito textos, em um único encontro. Para nossa pesquisa, selecionamos alguns deles que compuseram nosso *corpus*: cinco bonecos artesanais e 20 produções escritas.

Esse recorte ocorreu com base nos seguintes critérios: (i) no tocante aos bonecos, para cada deficiência, foi escolhido apenas um artefato para representá-la, a saber: deficiência física com auxílio de muletas; deficiência física com uso de cadeira de rodas; deficiência auditiva; deficiência visual e Síndrome de *Down*; (ii) no que se refere aos textos elaborados, foi escolhido um gênero produzido por cada criança: um relato, um diário, uma carta e um cartaz, os quais mais se aproximassem das peculiaridades de cada gênero, a saber: (1) na seleção dos relatos, levamos em consideração a condição primordial de documentar memórias ou vivências da própria criança ou até de um grupo no qual ela está inserida (família, escola, igreja etc.), que remetesse à pessoa com deficiência; (2) na escolha dos diários, prezamos pelas produções que, sobretudo, revelassem aspectos pessoais e informais, fazendo com que o/a aluno/a escrevesse sobre suas ideias, sentimentos, ações, desejos, emoções e acontecimentos do seu dia a dia, que mantivessem uma correlação com a deficiência, as diferenças e com a inclusão; (3) no que diz respeito às cartas, enfatizamos o aspecto de que tal correspondência buscasse estabelecer uma comunicação direta entre os interlocutores, transmitindo diversos tipos de mensagens, por meio das quais pudéssemos perceber questões de ordem ideológica, social e/ou cultural; e (4) em relação ao cartaz, observamos a correlação e configuração imagético-verbal e a ênfase tanto ao aspecto informacional quanto ao caráter persuasivo no tocante à inclusão.

Por fim, apresentamos os procedimentos de análise dos nossos dados.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

Nessa fase da pesquisa, salientamos a relevância das evidências percebidas, levando em consideração os procedimentos teórico-metodológicos em consonância com o trabalho que fora desenvolvido pelo pesquisador, cujo foco está no tratamento dado às informações colhidas. Nesse contexto, há o desenvolvimento dos aspectos descritivo-interpretativos e as questões suscitadas pelos resultados.

A primeira etapa corresponde ao nosso olhar voltado para as configurações multimodais dos bonecos, o que responde a primeira pergunta da pesquisa¹⁵⁵, na qual levantamos discussões acerca dos aspectos descritivo-interpretativos pertinentes aos bonecos artesanais inclusivos suscitadas através das análises, a partir dos pressupostos teóricos da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005), da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010; JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016), da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]; FERNANDES; ALMEIDA, 2008) e da abordagem multimodal denominada Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2021). Dessa forma, relembramos as categorias analíticas eleitas informadas na seção anterior com vistas à análise dos dados: (i) em relação à multimodalidade: recurso, potencial e modo semiótico; (ii) no que diz respeito à GDV: representações narrativas e conceituais, modalidade sensorial e naturalista, além da tridimensionalidade; no tocante ao (iii) Letramento do Brinquedo: caráter humanizado e não-humanizado do brinquedo, níveis de modalidade sensorial e naturalista.

Sob as lentes da Semiótica Social e da multimodalidade, defendemos que todo significado se materializa e é ressignificado a partir de condições socioculturais, históricas, políticas e ideológicas, entre os produtores de signos, em um determinado contexto. Nessa seara de estruturas e relações, é possível inserir os bonecos artesanais inclusivos como artefatos abrangidos por essas condições, além de perceber sua importância como instrumento lúdico que estimula a brincadeira. Referimo-nos a relações de poder, de solidariedade e de alteridade, dentre tantas outras, que são estabelecidas no tocante à deficiência, às diferenças e à inclusão presentes em nossa sociedade. Simultaneamente, as categorias analíticas que compõem a estrutura do Letramento do Brinquedo possibilitam uma atenção minuciosa sobre esses bonecos como exemplos de recurso e potencial semióticos singulares, inclusive como textos, cujas experiências ideacionais/representacionais, interpessoais/interativas e composicionais são

¹⁵⁵ “Quais configurações multimodais estão materializadas nos bonecos artesanais inclusivos com vistas à produção de sentidos, considerando a dimensão do arcabouço de análise sociosemiótica?”.

capazes de suscitar apelos lúdicos, multissensoriais e, principalmente, afetivos. Nessa situação, as configurações multimodais dos bonecos artesanais inclusivos podem constituir fontes e recursos semióticos singulares, os quais podem estabelecer uma confluência de sentidos, estimulando e potencializando a multissensorialidade.

Além disso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 53) ratificam a relevância de “navegar por diferentes contextos de uso da língua, [...] [além de] atuar em um mundo multicultural altamente interconectado e globalizado”. Sendo assim, a produção de significados pelas crianças a partir do contato com os bonecos artesanais inclusivos pode envolver um trabalho semiótico bastante impactante por meio do entrosamento e da ação colaborativa entre alunos/as, professor/a e pesquisador/a, contribuindo, acima de tudo, para atenuar alguns estereótipos e certas desigualdades.

Na segunda etapa, recorreremos aos aspectos descritivo-interpretativos para análise das narrativas, que responde a segunda pergunta de pesquisa¹⁵⁶. Apoiamo-nos na LSF (HALLIDAY, 1994[1978]; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), a partir dos Sistemas de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014) e de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2010), pretendendo analisar as escolhas léxico-gramaticais e semântico-discursivas realizadas pelas crianças, quando da interação com os bonecos artesanais inclusivos, por meio das suas narrativas potencializadas através de gêneros textuais diversificados e pelas experiências de troca e de inventividade vivenciadas durante o brincar.

Especificamente, no tocante ao Sistema de Transitividade, estabelecemos um recorte para análise a partir das seguintes categorias analíticas: (i) processos, participantes e possíveis circunstâncias, utilizadas para apontar como a relação entre esses componentes suscitam discussões sobre as experiências concretizadas no mundo, as entidades envolvidas nelas e sob quais condições isso ocorre. Em relação ao Sistema de Avaliatividade, enfatizamos o Subsistema de Atitude, com destaque para as propriedades de valores atitudinais, cujas categorias analíticas são o (ii) afeto, o julgamento e a apreciação, por meio dos quais se torna possível perceber aspectos avaliativos positivos e negativos refletidos no discurso, com maior

¹⁵⁶ “Quais são as escolhas discursivas das crianças participantes da pesquisa que remetem às questões de deficiência, diferença e inclusão deflagradas durante a brincadeira com os bonecos artesanais inclusivos selecionados, cujas visões de mundo se refletem nesses sentidos, levando em conta não só as escolhas léxico-gramaticais realizadas e os mecanismos de avaliação utilizados, mas também representações visuais dos brinquedos e gestos (ações) do brincar?”.

ou menor intensidade, abrangendo, especificamente, três regiões semânticas: a emoção, a ética e a estética (ALMEIDA, 2010, p. 99), reverberando experiências ideacionais e interpessoais.

Nesse contexto, a Retórica do Brincar (SUTTON-SMITH, 1997) e a Retórica do Brinquedo (BROUGÈRE, 2014; 2018), conforme já pontuamos na Seção 2, corroboram nossas análises por colocar em evidência a brincadeira inserida em um contexto escolar, onde são evidenciados sistemas de valor, e o brinquedo, que suscita universos simbólicos, representações e ludicidade. Constitui-se interesse nosso, portanto, evidenciar formas distintas de perceber o mundo, sob as lentes desse público infantil, cujas narrativas podem trazer consigo ressignificações sobre a deficiência, a diferença e a inclusão.

Na terceira etapa, por sua vez, nossas análises ocorrem sob uma condição descritivo-interpretativa multimodal, enfatizando essa correlação linguístico-imagética entre as narrativas infantis e os níveis de modalidade sensorial e naturalista presentes nos bonecos artesanais inclusivos, bem como os seus aspectos tridimensionais. Junto a essas discussões, provocamos reflexões acerca das diferenças e como elas se mantêm vivas, haja vista que as mesmas podem ser resultado de construções histórico-sociais, políticas, culturais e, principalmente, ideológicas, que resultam das experiências, das interações e de escolhas imagético-verbais empreendidas não só pelas crianças, mas também por todos/as nós, produtores/as de signos, o que responde a terceira pergunta de pesquisa¹⁵⁷. Dessa forma, apresentamos como se dá essa relação interseccional, através da qual imagens, narrativas e aspectos tridimensionais dialogam, resultando no que Bezemer e Kress (2016, p. 52) classificam como “re-construção do significado por meio da interpretação como aprendizagem”¹⁵⁸.

A quarta etapa diz respeito às discussões acerca dos resultados encontrados. Escolhemos apresentá-las através de quadro-síntese, no qual podemos perceber como as narrativas infantis estabelecem analogias com as configurações multimodais dos bonecos artesanais inclusivos, a partir dos significados resultantes dessa articulação, dialogando com a proposta apresentada pelo Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2020; 2021). Para tal, retornaremos às questões de pesquisa, aos objetivos e às hipóteses já referenciados na Seção 1 desta tese.

Nesse contexto, compreendemos que tais categorias que utilizamos para análise podem constituir interesses a partir de escolhas não só de ordem léxico-gramatical e semântico-discursiva, bem como sociosemióticas, o que pode evidenciar que os recursos semióticos estão,

¹⁵⁷ “O que as análises dos brinquedos e do discurso das crianças, quando da interação com esses artefatos, revelam sobre as potencialidades e o papel desses brinquedos no fortalecimento de posturas mais inclusivas por parte dos/as alunos/as?”

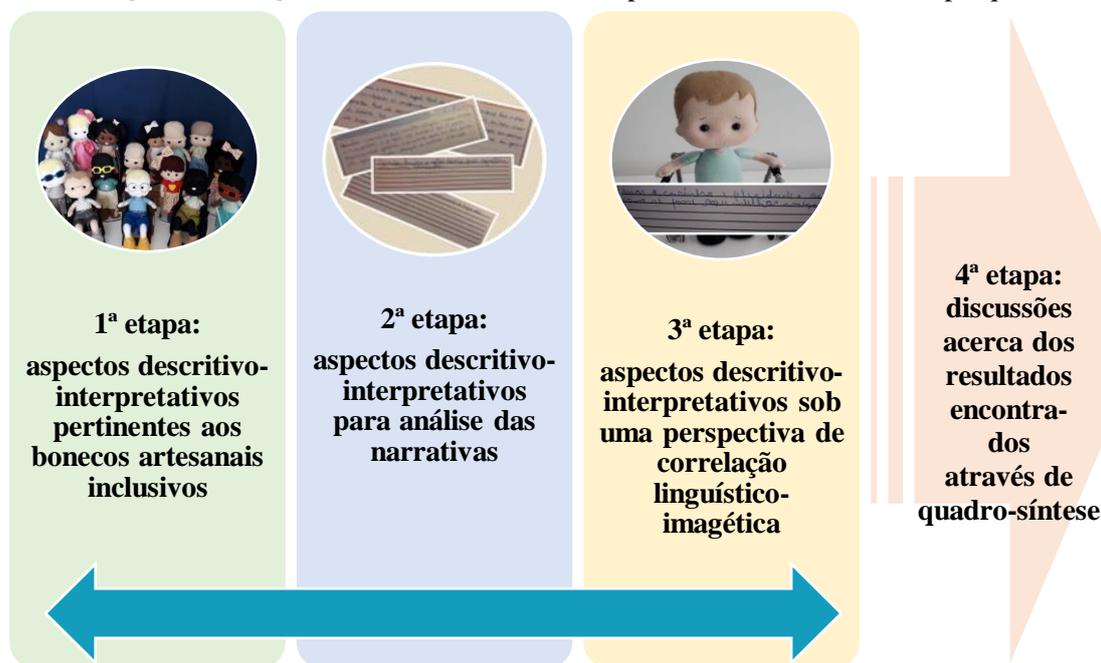
¹⁵⁸ Essa é a nossa tradução para o termo em inglês “*re-making meaning in interpretation as learning*”, proposto por Bezemer e Kress (2016, p. 52).

a todo momento, sendo ressignificados, quer seja por meio de circunstâncias materiais (a exemplo da boneca Barbie® com deficiência e dos bonecos artesanais inclusivos), quer seja através de aspectos não-materiais, conceituais e teórico-culturais (BEZEMER; KRESS, 2016), tais como as narrativas das crianças sobre a inserção de brinquedos com deficiência no universo infantil, que fazem parte dos nossos dados, evidenciando, assim, esses detalhes ideacionais/representacionais e interpessoais/interativos.

Tanto a análise dos aspectos materiais e tridimensionais dos bonecos artesanais inclusivos quanto a investigação sobre a narrativa da criança podem suscitar uma ressignificação daquilo que é estipulado como norma ou verdade em nossa sociedade, ou como um problema. São textos que, na verdade, podem trazer à discussão os contextos histórico-sociais, econômicos e culturais que deflagram novas formas de pensar as situações do cotidiano e de, portanto, reinventar os corpos humanos¹⁵⁹, promovendo novos olhares acerca de temas polêmicos.

O Quadro 8 sintetiza os procedimentos de análise dos dados adotados.

Quadro 8 - Quadro-síntese contendo as etapas de análise adotadas na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

¹⁵⁹ Essa ideia trata-se de um refraseamento do trecho “reinventar a vida social” (MOITA LOPES, 2006a, p. 85), o que faz referência a uma nova percepção dos corpos humanos, destituída de preconceitos e totalmente inclusiva.

Após condensar os pontos relevantes em relação às etapas de análise adotadas na pesquisa, através de um quadro-síntese, apresentamos um breve apanhado de toda a Seção 4.

4.5 Síntese da seção

Nesta seção, foi possível traçar os percursos metodológicos necessários à concretização da pesquisa, a partir do passo-a-passo metodológico, do processo de geração dos dados e de sua análise. Essa sistematização torna-se necessária a você, nobre leitor/a, pois é por meio dela que é evidenciada a consistência das abordagens aqui pontuadas, bem como a relevância social desta pesquisa, sobretudo.

Na Seção 5, em sequência, apresentamos nosso olhar analítico sobre os dados e as discussões provocadas pelos resultados encontrados.

5 ARREMATANDO A BRINCADEIRA: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[...] a forma com a qual [...] o **brinquedo** é projetado e comercializado fornece um **modelo de sociedade** estruturada pela organização de **princípios**, tais como trabalho e lazer, idade, gênero, etnia, e classe, e pela **diferença** entre o mundo privado e o público, [bem como entre as pessoas que possuem deficiência e as que não a apresentam] e todas estas categorias sociais têm sido assinaladas por meio de **atributos claros e visíveis**.¹⁶⁰ (VAN LEEUWEN, 2008, p. 158, grifo nosso).

Houve variações no que foi selecionado para representação, o que esteve em destaque e como isso foi organizado, significando os **diferentes interesses e identidades das crianças**. [...], houve **profundas semelhanças**, significando os **recursos materiais, semióticos e culturais** que elas compartilharam no ambiente em que viveram. [...] Reconhecer isto permitiu ao **pesquisador** perceber **diferentes potenciais e capacidades das crianças**; deu-lhe meios para explorar maneiras por meio das quais esses mundos podem ser interligados.¹⁶¹ (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 50, grifo nosso).

Nesta seção, são apresentadas as análises de cinco bonecos artesanais inclusivos e de vinte narrativas produzidas pelos/as alunos/as, distribuídas entre os gêneros relato, diário, carta e cartaz, com base em quatro subseções. A subseção 1 é dedicada a um olhar multimodal para os bonecos da coleção “Amiguinhos + Q Especiais”, a partir das possíveis leituras suscitadas pelas dimensões imagéticas, multimodais e tridimensionais, o que corresponde à primeira etapa de discussões em relação aos aspectos descritivo-interpretativos. Na subseção 2, discorreremos acerca das narrativas sob a lente léxico-gramatical, semântico-discursiva e sociossemiótica, de maneira descritivo-interpretativa. Na subseção 3, por sua vez, buscamos estabelecer uma correlação linguístico-imagética motivada pelos aspectos discutidos anteriormente,

¹⁶⁰ No original: “*the way in which this toy system is designed and marketed provides a model of society structured by organizing principles, such as work and leisure, age, gender, ethnicity, and class, and by the difference between the private and the public world, [as well as among people with disability or not] and all of these social categories have been marked with clear, visible attributes*” (VAN LEEUWEN, 2008, p. 158).

¹⁶¹ No original: “*There were variations in what was selected for representation, what was highlighted and how it was arranged, signifying the children’s distinct interests and identities. [...] there were overwhelming similarities, signifying the material, semiotic and cultural resources they shared in the environment in which they lived. [...] Recognizing these allowed the researcher to see different potentials and capacities of the children; it gave her means to explore ways in which those worlds might be bridged*” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 50).

constituindo analogias entre as narrativas infantis e os níveis de modalidade sensorial e naturalista presentes nos bonecos artesanais inclusivos, bem como os seus aspectos tridimensionais sob uma perspectiva tanto descritiva quanto interpretativa, constituída por discussões acerca da deficiência, das diferenças e da inclusão. À vista disso, na subseção 4, será feita uma consubstanciação dos dados e resultados através de quadro-síntese, o qual intenciona não só organizar os achados de nossa pesquisa, como também se propõe a ressaltar como tais escolhas são realizadas, potencializando, portanto, os significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais. Por fim, apresentamos uma síntese acerca da seção em questão.

5.1 Sobre os sentidos dos brinquedos: uma leitura das configurações multimodais dos bonecos artesanais inclusivos e seus aspectos descritivo-interpretativos

Nesta subseção, o olhar se volta para os cinco bonecos artesanais inclusivos a partir do campo teórico da SS, com destaque para a multimodalidade (recurso, potencial e modo semiótico), para a GDV (processos narrativo de ação e conceitual classificacional, analítico e simbólico; modalidade sensorial e naturalista; tridimensionalidade) e para o Letramento do Brinquedo (caráter humanizado/não-humanizado; níveis de modalidade sensorial e naturalista). Apesar de existirem infinitas questões a serem tratadas a partir da teoria e das abordagens selecionadas, optou-se por esse recorte, uma vez que tais configurações se revelaram mais evidentes no que tange ao foco da nossa pesquisa. Sendo assim, serão apresentadas cinco figuras e seus respectivos vídeos que apresentam os “Amiguinhos + Q Especiais”, através dos quais serão discutidas possíveis inferências suscitadas a partir das características multimodais e dos aspectos tridimensionais presentes nesses artefatos, de modo a compreender como essas características se materializam e são percebidas pelas crianças no tocante à produção de sentidos.

Iniciamos, apresentando uma imagem, presente na Figura 19, e um vídeo, disponível por meio do *QR Code* (Figura 20), que exemplificam o “Amiguinho + Q Especial”, cuja deficiência física requer o auxílio de muletas.

Figura 19 - Boneca com deficiência física e auxílio de muletas



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 20 - *QR Code* para acesso ao vídeo da boneca com deficiência física e auxílio de muletas



02

Fonte: Gravação e *QR Code* elaborados pelo autor.

A imagem da Figura 19 e o vídeo (Figura 20) mostram uma boneca que compõe a coleção “Amiguinhos + Q Especiais”, cuja deficiência é enfatizada pela utilização das muletas. Nesse conjunto, estamos diante de uma articulação de diferentes significados sociais e culturais, que Hodge e Kress (1988) nomeiam como significados complexos, devido à construção da

boneca ressignificada pelas suas transformações físicas e à sua produção sob novas categorias sociais passíveis de renegociação no que diz respeito à decodificação do que vem a ser a deficiência, a diferença e a inclusão, sobretudo das crianças, e em diversos contextos, tais como a família e a escola. Essas propriedades semióticas potencializam, dessa forma, os produtores de signo, em relação à liberdade de uso e de releituras desses recursos. Por isso, percebemos nela um uso alto de recursos e modos semióticos, porém mediano em relação aos potenciais semióticos. Além disso, fica muito evidente o processo narrativo de ação que é empreendido pela boneca, consubstanciado pelos níveis sensorial e naturalístico de modalidade altos, mais identitária se observada numa perspectiva frontal e mais utilitária, sob a perspectiva do dorso; /apresenta uma configuração mais humanizada, o que estimula um nível sensorial mediano e mais afetivo, devido ao seu nível naturalístico de modalidade alto e sua menor prescrição.

Sob as lentes da multimodalidade, a modalidade alta com relação aos recursos semióticos se justifica por ela envolver de forma mais pontual dois deles. O primeiro se refere aos gestos que sinalizam a intenção de locomoção. O destaque atribuído à sobreposição dos braços sobre as muletas, aos movimentos das mãos e do corpo e ao ato de caminhar pode revelar muito mais do que uma simples intenção de movimento. Sob a condição dos aspectos gestuais, a opção por essa combinação de escolhas semióticas e a possível relação intersemiótica constroem a imagem de uma criança feliz, a qual pode desenvolver ações a exemplo de outras que não possuem as mesmas limitações físicas. Isto traz à tona que não são os aspectos físicos que incapacitam as pessoas, mas sim as restrições impostas pelo meio em que estamos inseridos, bem como as atitudes discriminatórias. Nessa perspectiva, reiteramos o que fora posto por Kress (2010), quando enfatiza que os recursos semióticos são, por essência, moldados socialmente, cujas regularidades carregam consigo muitas instabilidades.

O segundo recurso semiótico envolve elementos visuais relacionados às muletas, ao laço, à vestimenta feminina, às cores, ao posicionamento, à imagem estática e em movimento. Primeiro, porque são confeccionados a partir de materiais que dialogam entre si – o algodão, o feltro e o tecido, o que revela que além de estabelecerem relações intersemióticas, as escolhas semióticas empreendidas ali foram ressemiotizadas (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016), pois possibilitaram uma consolidação dos significados, à medida que estabeleceram releituras do mundo, sobretudo em relação aos estereótipos no que diz respeito à deficiência, às diferenças e à inclusão. Segundo, porque as muletas, além de constituírem marcadores visuais que corroboram a ideia da deficiência, reiteram a integração das propriedades visuais presentes nesse brinquedo como texto. Da mesma forma, a roupa e o laço são acessórios utilizados pela artesã para comporem o *look* dessa boneca artesanal, cujo estilo incorpora construções

ideológicas de uma identidade consistente relativa à infância, estabelecendo relações de equidade e, acima de tudo, de poder e solidariedade (HODGE; KRESS, 1988) entre as crianças com deficiência e as demais.

Em relação aos potenciais semióticos presentes nessa boneca, percebemos que são medianos, haja vista a confluência de três sentidos que são motivados por ela: a visão, o tato e o olfato. Em referência ao apelo visual, percebe-se que o uso das cores primárias – vermelho, amarelo e azul – indica uma limpidez máxima e motiva um sentimento de solidariedade, de equidade e de conclamação à luta pela acessibilidade, pela promoção e pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência, além de remeter às cores do *Super Man*® e da Mulher Maravilha®, que simbolizam força, poder e, sobretudo, autonomia. Acrescentamos que a referência às crianças também pode maximizar tais simbologias e sensações.

No que diz respeito aos aspectos táteis, há de se evidenciar que isso desencadeia e potencializa múltiplas sensações, tais como: a maciez que possibilita um maior laço afetivo, a interatividade que potencializa a projeção de emoções, o impacto da autonomia que suscita muitas narrativas, dentre tantas outras, e variados significados discursivos. Tais ideias ratificam que os significados são mais bem evidenciados e percebidos por meio de um determinado modo do que por outros, embora haja uma confluência dos mesmos, porque toda ação social se constitui semiótica, e singular, bem como cada atuação semiótica se revela social, conforme Kress e van Leeuwen (2001) pontuam. Além de que a probabilidade do toque suave e delicado, proporcionado por materiais macios, tal qual ocorre com a boneca que representa a criança com muletas, possibilita o que Brougère (2014) denomina de uma relação emocional potencial, considerando as várias possibilidades de emoções sentidas pelo toque, tais como: felicidade, satisfação, fascínio, surpresa, admiração, dentre outras.

No tocante à percepção olfativa, há de se evidenciar que o brinquedo, em análise, desperta importantes configurações subjetivas, a julgar pelas partículas odoríferas proporcionadas pelo algodão e pelo feltro, principalmente, que suscitam cheiros individuais, bem como podem evocar memórias, interpretadas sob uma perspectiva bastante subjetiva, consoante definição de van Leeuwen (2005).

Tudo isso leva a crer que não há como dissociar a mente do corpo, muito menos cognição e aspectos conceituais da perspectiva afetiva, nostálgica e ideológica, sobretudo. Ou seja, defendemos que texto, discurso, imagem e aspectos composicionais, nesse artefato, efetivam-se juntos, ocorrem em cooperação e co-constroem os significados propostos pela boneca em evidência. Numa referência ao sintagma *affordances*, que é trazido por Gibson (1979) como uma junção de potencialidades e limitações, tal conceituação, no campo das

imagens (KREES; VAN LEEUWEN, 2006[1996]; BEZEMER; KRESS, 2016) e dos brinquedos, em especial, é expandida por Brougère (2014), Almeida (2020; 2021) e por outros pesquisadores. Tal alusão não é aleatória, uma vez que exploramos diferentes níveis de significados, na intenção de perceber essa boneca em questão a partir de algumas visões, permitindo-lhe expressar-se sob um viés representacional, interativo e composicional.

Nessa conjuntura, os modos semióticos gestual, visual e tátil, advindos dessa boneca em análise, reiteram a tese defendida por Kress e van Leeuwen (2001, p. 1) de que “os ‘mesmos’ significados podem frequentemente ser expressos a partir de diferentes modos semióticos”¹⁶², bem como distintos modos semióticos podem suscitar significados potenciais díspares, numa aproximação entre os domínios ideológico, social e cultural. Ora, não são os modos semióticos que, a partir de suas particularidades e propriedades, proporcionam uma forma singular de produzir significados a partir de suas peculiaridades materiais? Assim, as crianças podem atentar, primordialmente, para os sinais gestuais que emanam da boneca, bem como para as cores e para os materiais utilizados na confecção dos brinquedos, principalmente em relação à maciez, cuja consequência pode ser uma agradável sensação por meio do toque, considerando suas capacidades e práticas (JEWITT, 2018); além do feltro, que pode promover um senso de cuidado e suavidade, e do algodão, que pode despertar proximidade e interação, por ser pouco denso e por isso bastante macio. Constitui-se um convite à interação e ao aguçamento da osfresia!

Isto é, tratamos de modos linguísticos e não-linguísticos, numa combinação representacional-interativa-composicional, cujas formas distintas de produzir significados operaram juntas através desses brinquedos, por meio não só de sua flexibilidade, mas também da interdependência entre esses modos semióticos. Isso permitiu aos/às alunos/as participantes desconstruir conceitos cristalizados que servem de meios normalizadores das ações humanas, o que Kress e van Leeuwen (2006[1996]) denominam de o grande mundo real, percebendo como esses instrumentos de ordenação e classificação afetam a busca e a concretização da igualdade de direito e do respeito ao outro.

Em se tratando dos significados representacionais, interativos e composicionais, analisamos a boneca representada pela imagem e pelo vídeo da seguinte maneira: sob a perspectiva da (i) metafunção representacional, a descrição como um processo narrativo de ação a partir de vetores decorre da direção dos braços segurando as muletas e de sua correlação com

¹⁶² No original: “the ‘same’ meanings can often be expressed in different semiotic modes” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 1).

a descrição que é possível deduzir utilizando-se da transdução¹⁶³ em que fica evidente uma ação: A criança consegue andar/caminhar/se locomover! Partindo do pressuposto de que cada ato de ordem semiótica carrega consigo um quê de ideologia (HODGE; KRESS, 1988), a possibilidade de locomoção empreendida pela garotinha busca estabelecer, portanto, que nem todas as mensagens que as crianças recebem são unicamente verbais, mas sim gestuais, representacionais e narrativo-imagéticas, o que ratifica que a aprendizagem acerca da sua identidade¹⁶⁴, por exemplo, ocorre sob diversos recursos e modos semióticos, principalmente durante o brincar.

Dessa maneira, podemos afirmar que os “Amiguinhos + Q Especiais” possuem um impacto potencial tanto a curto quanto a longo prazo, tendo em vista que esse panorama representacional, sob o prisma de uma ação, busca demonstrar que determinado participante representado está engajado em algum evento, segundo Fernandes e Almeida (2008) colocam. Além do mais, notamos que a artesã intenciona estabelecer releituras. Isso é ratificado à medida que é consubstanciada a ideia de que pensamentos hegemônicos sobre normalidade precisam ser reconfigurados, enfatizando que discursos que envolvem discriminação, exclusão e estranheza resultam da falta de experimentação e convivência com a inclusão, que, historicamente, não tem se revelado de forma tão nítida na composição dos brinquedos industrializados.

Em referência à (ii) metafunção interativa, no tocante à modalidade, consideramos o brinquedo a partir dos níveis sensorial e naturalístico altos, porque o princípio do prazer e/ou da satisfação estão muito evidentes nesse artefato em análise, e isso funciona não apenas como uma atração visual do PI em relação ao PR, bem como a satisfação tátil e aromática que emana da boneca, levando em consideração os materiais que a constituem. Isto é, a cor, a textura e o cheiro constituem fontes de prazer e/ou satisfação densas, desencadeando significados socioafetivos. Sendo assim, compactuamos das ideias de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), quando defendem que as mudanças concretas possibilitam estabelecer releituras da realidade, tal qual ocorreram com as novas configurações apresentadas pelos bonecos artesanais, provocando intensos efeitos de ordem social e cultural, conforme vamos observar durante as análises das narrativas dos/as alunos/as participantes, na subseção 5.2.

¹⁶³ Recorremos ao conceito de transdução com base em Kress (2010, p. 125, tradução nossa) como o “processo de mover o material de significado de um modo para outro”, em que uma “troca ocorre entre os modos, através de uma mudança de material semiótico de um modo para outro” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 53, tradução nossa).

¹⁶⁴ Tomamos esse conceito de Hall (2006), por meio do qual é enfatizado que “somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós)” (HALL, 2006, p. 75); o que requer de nós múltiplas e constantes escolhas.

No tocante à (iii) metafunção composicional, nota-se que as características tridimensionais desse artefato além de inserirem as crianças em uma comunidade, ainda permitem, devido ao seu desenho cinético (VAN LEEUWEN, 2005), uma vivência/experiência tátil. Essas concepções trazem à tona como os brinquedos têm comunicado, durante séculos, ideias culturais (ELLIS, 2015; 2019) e possibilitado reflexões acerca da mudança de tomada de posição na sociedade, inclusive em relação à deficiência. Por isso, classificamos esse artefato como um brinquedo mais identitário, sob uma perspectiva frontal, devido à ausência de uma das pernas da criança, aos acessórios usados por ela, tais como: laço, muletas e vestimentas, e aos aspectos fisionômicos, o que expressa características distintivas e particulares, embora as mãos não deixem em evidência os dedos, tornando-os levemente detalhados nesse aspecto. No tocante à perspectiva lateral e do dorso da boneca, percebe-se que tais ângulos constituem o seu lado mais utilitário, cuja funcionalidade é reiterada pelo uso do objeto muletas. Da mesma maneira como o plástico tornou-se uma linguagem, por meio de uma sintaxe do *design* advinda do sistema dos seus aspectos materiais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), defendemos que o feltro, lã, algodão, linha, tecido e a fibra siliconada, haja vista seu domínio de ordem semântico-ideológica e impacto sensorial, já constituem uma sintaxe imagético-interativo-composicional, por essa boneca artesanal estar envolvida em uma construção sociocultural mais ampla acerca da inclusão e das diferenças, além das representações sobre a deficiência.

Olhando essa boneca sob as lentes do Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2020; 2021), a analisamos como um brinquedo mais humanizado, a partir de um nível de modalidade sensorial mediano e mais afetivo, além de um nível naturalístico de modalidade alto e menos prescritivo.

A descrição desse artefato como mais humanizado se dá por causa de suas configurações antropomórficas e das suas qualidades materiais. O nível de modalidade sensorial mediana deriva da natureza lúdico-educacional com que essa boneca artesanal é produzida, pois há um grande esforço em realçar os apelos visuais aos táteis e olfativos, numa intenção de confrontá-los e/ou despertá-los (VARNEY, 1999): visualmente, chamam a nossa atenção o laço, que a singulariza, as muletas e a ausência de uma das pernas, que remetem a uma deficiência e que podem despertar o prazer tátil de tocá-las; o prazer olfativo, por sua vez, pode ocorrer devido ao empenho de a criança em estabelecer uma interseccionalidade entre os demais sentidos, devido ao senso de carinho¹⁶⁵ (FLEMING, 1996; ALMEIDA, 2020; 2021) que emana desse brinquedo. Podemos classificá-lo, também, como mais e/ou densamente afetivo; tal afetividade

¹⁶⁵ Essa é a nossa tradução para a expressão em inglês “*sense of cuddliness*” (FLEMING, 1996).

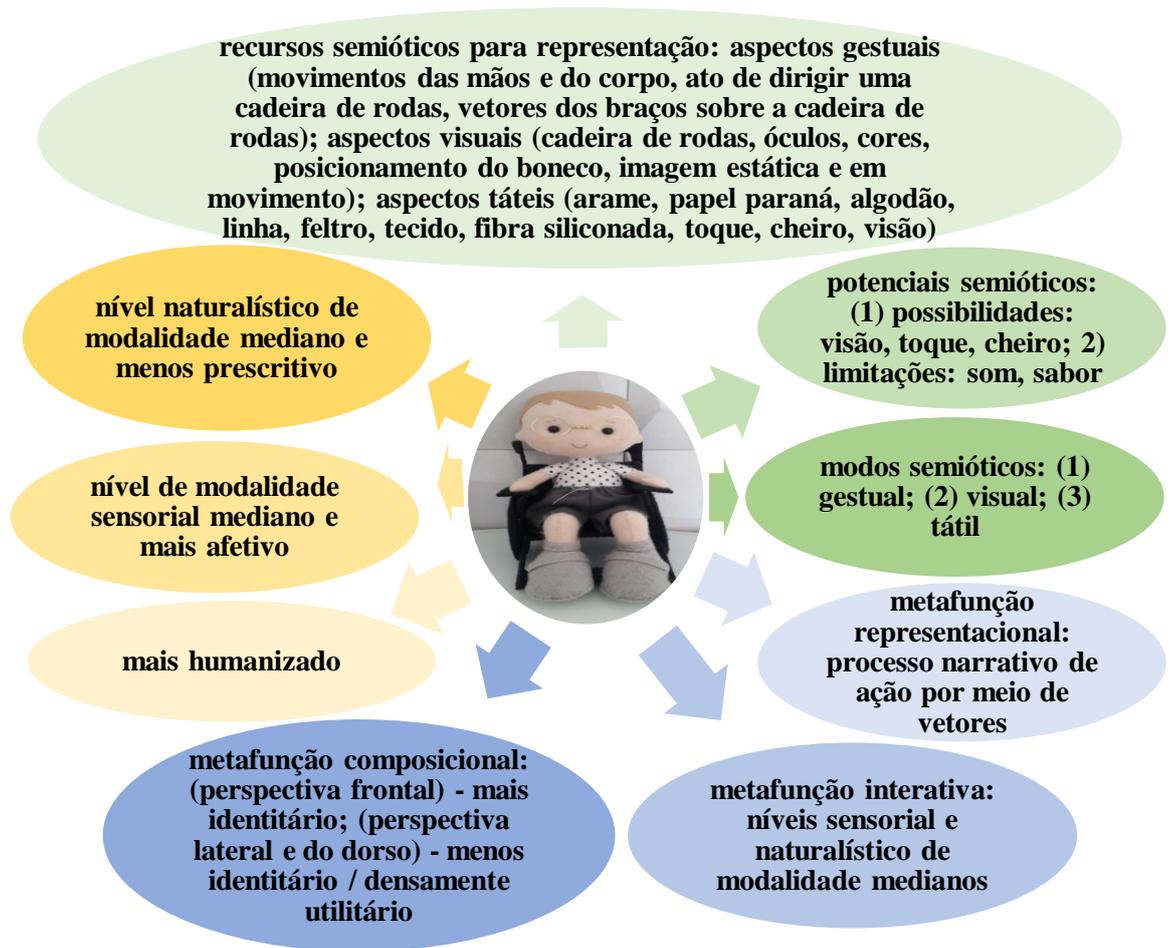
decorre, sobretudo, da flexibilidade, da maciez e da leveza que lhe são peculiares. Essas experiências, por sua vez, podem se contrapor às experimentações suscitadas por brinquedos feitos de materiais mais rígidos e densos (ALMEIDA, 2020; 2021). Podemos perceber que esse “Amiguinho + Q Especial” desperta calma, conforto, ternura, afeto, boas emoções e, acima de tudo, um discurso de fortalecimento das coletividades. Nesse contexto, concordamos com Almeida (2020, p. 2.114) que as “configurações materiais dos brinquedos podem revelar sobre sua ideologia”¹⁶⁶.

Vale ressaltar, ainda, que essa boneca em análise pode ser classificada a partir de um nível naturalístico de modalidade alta, por causa das relações de conformidade que podem ser estabelecidas entre ela e uma criança real, porém com uma pequena diferença em relação ao peso; e menos prescritivo por não conter indicações e regras prévias de como brincar, deixando as crianças livres e demonstrando que as possibilidades desse brinquedo podem, potencialmente, despertar novos valores e torná-lo mais atraente e envolvente de forma a persuadir um público mais amplo. Portanto, afirmamos que essa boneca artesanal em análise inseriu a criança participante, durante o brincar, em um mundo que vai além do que é prescrito pelo senso-comum.

Seguimos para a Figura 21 e para o vídeo (Figura 22), os quais evidenciam mais um boneco da coleção “Amiguinho + Q Especial”, cuja deficiência física requer o auxílio de cadeira de rodas para locomoção.

¹⁶⁶ No original: “*toys material configurations can reveal about their ideology*” (ALMEIDA, 2020, p. 2.114).

Figura 21 - Boneco com deficiência física e o auxílio de cadeira de rodas



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 22 - *QR Code* para visualização do vídeo do boneco com deficiência física e auxílio de cadeira de rodas



03

Fonte: Gravação e *QR Code* elaborados pelo autor.

A Figura 21 e o vídeo disponível na Figura 22 apresentam um boneco representativo de um garoto que faz uso de cadeira de rodas para se locomover e que integra a coleção dos “Amiguinhos + Q Especiais”. O boneco artesanal inclusivo, em análise, é um exemplo do que

Barthes (1973, p. 55) denomina de moldado a partir de misturas, pois, além da lã, algodão, linha, feltro, tecido e da fibra siliconada com que o boneco é confeccionado, utiliza-se, ainda, o papel paraná, por meio do qual é produzida a cadeira de rodas, e o arame, que constrói a representação dos óculos. Nessa perspectiva, evidenciamos que o sentimento de volição e prazer evocados pelo brinquedo são levemente minimizados, sobretudo devido à escolha do material com que é construída a cadeira de rodas e os óculos.

Percebemos, também, que há uma tentativa da artesã em fazer com que o boneco artesanal inclusivo pareça com o que ele ora representa. Levando isso em consideração, constatamos que, nesse brinquedo, há uma alta utilização de recursos semióticos, relativamente mediana no que diz respeito aos potenciais semióticos e alta em relação aos modos semióticos; outro ponto que merece ser mencionado tem a ver com o processo narrativo que é desenvolvido pelo boneco, além dos níveis sensorial e naturalístico de modalidade medianos, corroborado por um aspecto composicional mais identitário, a partir da perspectiva frontal, e densamente utilitário, se observado o seu dorso.

Vale ressaltar, inclusive, que o brinquedo traz consigo características mais humanizadas, o que reverbera em um nível de modalidade sensorial mediano e mais afetivo, sob um nível naturalístico de modalidade mediano e menos prescritivo, apesar de a cadeira de rodas restringir, de certa maneira, possibilidades de brincadeira.

No tocante à multimodalidade, consideramos o boneco artesanal inclusivo, em evidência na Figura 21 e na Figura 22, sob uma ótica de alta utilização dos (i) recursos semióticos. Em primeiro plano, convém enfatizar que o ato de dirigir/guiar uma cadeira de rodas, bem como a sobreposição dos braços sobre a cadeira de rodas, conforme são postos pelo brinquedo, sugerem movimentos e possibilitam releituras, uma vez que, conforme van Leeuwen (2005) pontua, há um fosso entre as expressões “o que é” e “o que poderia ser”. Para isso, o teórico estabelece uma analogia entre o semáforo, cujos significados e regras já se encontram pré-fixados e instituídos, e a arte abstrata, que é passível de interpretações. Nessa última instância, inserimos o boneco cadeirante em análise, considerando o seu potencial de significado¹⁶⁷ (VAN LEEUWEN, 2005), cujas potencialidades vão além daquilo que tem sido instituído por meio da difusão de certos estereótipos na sociedade (acesso restrito a locais, ao transporte público, aos cômodos das próprias casas, entre outras limitações). Isso revela, portanto, que novos discursos sobre a deficiência, a diferença e a inclusão precisam ser ressignificados tanto sob uma perspectiva ideacional/representacional quanto

¹⁶⁷ No original: “*meaning potential*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 5).

interpessoal/interativa e no que se refere a sua composição, tais como: autonomia de locomoção, convivência harmoniosa em sociedade, acessibilidade, direito à cidadania de maneira efetiva, dentre outros. Esses novos significados e essas novas retóricas podem ser evidenciados nas narrativas infantis instituídas durante o brincar com esse brinquedo artesanal, sobre as quais trataremos na subseção 5.2 desta tese, estabelecendo reconsiderações acerca do que a cadeira de rodas tradicionalmente sempre comunicou.

O outro aspecto, por sua vez, diz respeito ao (ii) potencial semiótico¹⁶⁸ (VAN LEEUWEN, 2005) desses recursos em análise, os quais podem promover uma identidade positiva em relação à deficiência. Ou seja, é como se as crianças olhassem para si mesmas e percebessem que existem pessoas que se preocupam com aquelas que possuem deficiência; nesse âmbito, referimo-nos, pois, às possibilidades¹⁶⁹ lúdicas advindas desses brinquedos que poderão suscitar representações positivas nas esferas ideológica, social, histórica e cultural das crianças, sobretudo. No mundo dos brinquedos, essas crianças também existem, o que não diz respeito a um empecilho, mas sim a novas e diferentes expectativas e cenários. Dessa forma, o que temos defendido é uma “profunda mudança no mundo representacional”¹⁷⁰, conforme Kress e van Leeuwen (2001, p. 127) acentuam, ressignificando o que diz o senso comum sobre a deficiência, a diferença e a inclusão, cujos resquícios advém de épocas passadas dominadas pela monomodalidade. Eis que tratamos, aqui, de uma “revolução”, cujos reflexos têm alterado os modos de pensamento e as possibilidades de produção de significados sociosemióticos (HODGE; KRESS, 1988), bem como a reconstrução de significados ideológicos e socioculturalmente situados. Ora, não é verdade que estamos imersos e envoltos por escolhas ideologicamente motivadas (KRESS, 2010), o que torna impossível se desvencilhar de posicionamentos sociais, políticos, ideológicos e éticos em um mundo multimodalmente constituído?

Ainda em relação aos potenciais semióticos, os apelos visual e aromático são mais potencializados, porém levemente suscitados do ponto de vista tátil. Essa análise se dá devido à representação da cadeira de rodas como marcador visual sinalizador da deficiência, além dos óculos em formato redondo, que são estilosos e “descolados”, levando em consideração não só a sua funcionalidade, mas também suas configurações estéticas, além do contexto de prazer dominante proporcionado pelos três sentidos de forma simultânea, o que justifica sua perspectiva mediana no que diz respeito aos potenciais semióticos. Nesse aspecto, recorreremos

¹⁶⁸ No original: “*semiotic potential*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 5).

¹⁶⁹ Essa é uma das possíveis traduções para o termo “*affordances*”, proposta para esse contexto de uso.

¹⁷⁰ No original: “*deep change in the representational world*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 127).

a Kress (2010, p. 50) para afirmar que o boneco artesanal inclusivo em análise está “projetando questões de afeto”¹⁷¹, porque coloca em evidência relações sociais para com o interlocutor (as crianças, os/as alunos/as) e pelo motivo de que estabelece uma combinação entre os modos semióticos e a mensagem que se pretende divulgar, além da materialidade utilizada para demonstrar o fenômeno da inclusão a ser representado e difundido. O apelo olfativo vem corroborar o aspecto afetivo referenciado acima, que decorre provavelmente a partir da interconectividade entre as memórias olfativas e as emoções, que remetem ao período da infância e às brincadeiras, conforme fora relatado por algumas crianças durante a pesquisa.

Em relação aos (iii) modos semióticos, trazemos à tona o conceito de materialidade secundária¹⁷², proposto por Kress e van Leeuwen (2001), para tratar do modo semiótico gestual, do visual e do tátil, a partir da cor, dos detalhes dos acessórios, do papel paraná, arame, feltro, fibra siliconada e do algodão. Considerando essa definição, percebemos que os materiais citados e os gestos que são executados pelo boneco possibilitaram às crianças transitar entre o mundo natural, observando-o, e o novo mundo sensorial de envolvimento corpóreo, despertando uma miríade de sentimentos, carinho, relações de amizade, ternura, afinidades, afetos, amores, afeições, apegos e de estima. Esse hibridismo modal é resultado de uma confluência e co-presença de modos semióticos inter-relacionados, por meio dos quais nos foi possível perceber como os/as alunos/as produzem significados, identidades, e exploram esses materiais durante a interação em um contexto sociocultural escolar. Isso tudo caminha para o estabelecimento de uma relação semiótica e sensorial interdependente.

Partindo para a análise multimodal desse boneco sob a perspectiva teórico-metodológica das metafunções da GDV, em relação à (i) metafunção representacional, classificamos como um brinquedo que desenvolve um processo narrativo de ação por interferência de vetores por dois motivos: primeiro, fazendo uso das mãos, de onde partem vetores que estabelecem traços imaginários que indicam comandos; segundo, por parte dos pés, demonstrando que a criança em evidência possui um controle de tronco maior. Acreditamos que essa escolha da artesã deve estar relacionada à ênfase que deve ser atribuída à manutenção das funções corporais, desde a circulação do sangue, até o fortalecimento dos músculos, postura, mobilidade e praticidade.

Nessa conjuntura, defendemos que essa estruturação visual proporcionada pelo boneco artesanal inclusivo com deficiência física que faz uso de cadeira de rodas vai além de uma mera representação de estruturas da realidade, pois a mesma suscita novas produções de significados

¹⁷¹ No original: “*designing matters of affect*” (KRESS, 2010, p. 50).

¹⁷² Essa é a nossa tradução para o termo “*secondary materiality*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 127).

por meio de uma sintaxe visual, conforme pontuam Kress e van Leeuwen (2006[1996]): a criança pode se deslocar de um lugar a outro; pode praticar algumas modalidades esportivas, tais como: basquete, futebol e *rugby*; pode desenvolver atividades de ioga e exercícios de respiração, bem como exercícios aeróbicos, além da capacidade de defesa, o conhecimento melhor do corpo e o seu equilíbrio físico, mental e espiritual, potencializando a confiabilidade em si mesmo.

Em relação à (ii) metafunção interativa, especificamente, consideramos que o boneco artesanal inclusivo situa-se em um nível sensorial e naturalístico de modalidade mediano, pois, embora os óculos e a cadeira de rodas constituam marcadores de modalidade e incentivem, de certa forma, um sentimento de afeição e de prazer, corroborado pelo cheiro e pela textura do boneco, há de se evidenciar que o interesse e a escolha da produtora de signo pelas cores cinza, branco e preto, bem como pelo papel paraná e arame, resultam em um menor envolvimento emotivo e subjetivo: (i) no que se refere às cores, compactuamos com as ideias de Kress e van Leeuwen (2002) de que essa dessaturação, que ocorre no intervalo entre o preto e o branco, demarca uma explosão de sentimentos versus uma impressão vaga, o que ocorre com o boneco em análise, estimulando dois sentimentos opostos; (ii) no tocante ao papel paraná e ao arame utilizados, concordamos com van Leeuwen (2005) de que esses materiais, assim como o plástico, não constituem uma “textura macia”¹⁷³, o que não permite que a cadeira de rodas e os óculos sejam apertados, acariciados e/ou dobrados, atenuando, portanto, essa experiência tátil, e minimizando, dessa forma, leituras interpessoais/interativas.

Sob a perspectiva da (iii) metafunção composicional, no tocante a sua tridimensionalidade, consideramos o brinquedo mais identitário (o corpo da criança, os gestos empreendidos, a cadeira de rodas), se observado frontalmente, e densamente utilitário, considerando o dorso, sobretudo por causa das manoplas que constituem a cadeira de rodas. Tais perspectivas são corroboradas pelos traços naturalistas, haja vista que a cadeira de rodas e o formato do boneco se assemelham à forma com a qual poderíamos vê-los na realidade; e por sinais abstratos, que decorrem da ausência de detalhes em relação aos dedos das mãos do boneco, sobretudo. Nossa análise se apoia nas ideias de Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 171), que, assim como as obras de arte, os bonecos artesanais inclusivos “permitem uma multiplicidade de configurações possíveis de modalidade”¹⁷⁴, as quais foram utilizadas pela artesã para definir a realidade das crianças com deficiência, bem como representá-la.

¹⁷³ Essa é a nossa tradução para a expressão em inglês “*soft fabrics*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 82).

¹⁷⁴ No original: “*allow [...] a multiplicity of possible modality configurations*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 171).

Em relação ao Letramento do Brinquedo, de Almeida (2020; 2021), levamos em consideração que o boneco artesanal sob análise apresenta características mais humanizadas, sob um nível de modalidade sensorial mediana e mais afetivo, além de um nível naturalístico de modalidade mediano e menos prescritivo.

Para classificá-lo como mais humanizado, consideramos que esse brinquedo, além de suas aparências antropomórficas e das suas qualidades materiais, é passível de situações fantasiosas durante o brincar, o que corrobora a ideia defendida por Varney (1999), de que os brinquedos quanto mais atrativos se mostram, mais propiciam o estabelecimento de relações entre ele e o PI; além do que Almeida (2020) pontua, de que essa relação aparentemente não percebida é, de fato, permeada de aspectos ideológicos. Vale ressaltar que, durante a pesquisa, alguns/mas alunos/as foram observados/as conversando com o boneco artesanal inclusivo de um modo bastante similar e natural a um processo de comunicação entre humanos, o que indica que tais brinquedos possibilitam potencializar a autoexpressão e os recursos ilocucionários dessas crianças.

Classificamos seu nível de modalidade sensorial mediano, porque percebemos que seus significados suscetíveis de prazer e de afetividade advém de peculiaridades atitudinais por parte do boneco e das singularidades interativas motivadas pelo mesmo (VAN LEEUWEN, 2008); isto é, não podemos negar que há uma forte orientação/referência sensorial¹⁷⁵ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]) para tal.

Seu nível naturalístico de modalidade mediano é decorrente dos parâmetros de realidade que podemos estabelecer com uma criança e uma cadeira de rodas reais. No entanto, tais parâmetros trazem consigo algumas particularidades que permitem classificar o boneco artesanal inclusivo em análise numa perspectiva medianamente naturalística: (i) no que diz respeito aos óculos, que não possuem hastes e apresentam apenas a armação, dispensando as lentes, só para compor um *look*; e (ii) em relação ao peso da cadeira de rodas, sobretudo, com o qual não se pode estabelecer uma referência com a realidade. Nossas análises também o consideram menos prescritivo por causa das possíveis brincadeiras que extrapolam regulamentos e/ou determinação pré-estabelecidas, consubstanciando as possibilidades do brincar.

Na sequência, estabelecemos um olhar para a Figura 23 e para o vídeo (Figura 24), cuja boneca apresenta deficiência física em relação à audição.

¹⁷⁵ Essa tradução corresponde ao termo “*sensory orientation*”, cunhado por Kress e Van Leeuwen (2006[1996], p. 167).

Figura 23 - Boneca com deficiência física auditiva



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 24 - QR Code para percepção do vídeo da boneca com deficiência física auditiva



04

Fonte: Gravação e QR Code elaborados pelo autor.

A Figura 23 e o vídeo (Figura 24) reproduzem uma menina que apresenta uma deficiência auditiva. Nesse universo da deficiência, da diferença e da inclusão, reiteramos que não se trata de uma mera ilustração de um texto imagético, tampouco de um enfeite criativo¹⁷⁶,

¹⁷⁶ Essa é a nossa tradução para a expressão em inglês “*creative embellishment*”, proposta por Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 113).

conforme Kress e van Leeuwen (2006[1996]) nomeiam, uma vez que a boneca aqui representada constitui-se um texto idealizado multimodalmente, a partir de um potencial semiótico consubstanciado por novas narrativas, e, dessa forma, novas vozes provenientes dos negros, dos surdos, e, por extensão, dos idosos, dos mais pobres etc., cujos saberes precisam ser libertados da sujeição a que muitas verdades constituídas conduzem. Dessa forma, apontamos na boneca artesanal um uso alto dos recursos semióticos, mediano no que diz respeito aos potenciais semióticos, e de classificação alta no que se refere aos modos; percebe-se, além do mais, que, devido à ausência de vetores, saltam aos olhos os seus atributos simbólicos: cor da pele, do cabelo, dos olhos, que organizam a boneca em termos do que significa ou é, constituindo uma representação conceitual classificacional, analítica e simbólica; além de apresentar níveis sensorial e naturalístico de modalidade relativos no que tange à interação, e, em relação à perspectiva frontal, relativamente identitário, sendo mais utilitário em relação ao dorso, no tocante aos aspectos composicionais. Ademais, a classificamos como um brinquedo mais humanizado, de modalidade sensorial relativa e mais afetiva, e de nível naturalístico de modalidade relativo e levemente prescritivo.

Sob o ponto de vista da multimodalidade, classificamos essa boneca em um nível alto de uso dos recursos semióticos presentes nela. Embora haja a ausência de um marcador visual que sinalize a deficiência auditiva, tal como os bonecos com deficiência que fazem uso das muletas, da cadeira de rodas e do andador, vale ressaltar a cor da pele como um recurso semiótico proeminente, o que consolida a representação de uma criança negra, incluída nos bonecos artesanais, sinalizando as diferenças. Nessa situação, referimo-nos a um dispositivo que remeta ao implante coclear e/ou ao aparelho auditivo, por exemplo, com propósitos comunicativos e que suscite um potencial de significado entre as crianças no que se refere aos itens disponíveis para aqueles que possuem tal deficiência. Vale frisar que alguns/mas alunos/as, durante a pesquisa, pontuaram a ausência desse item na confecção do boneco. Enfatizamos, ainda, que a cor negra da pele da boneca tem efeito ideológico¹⁷⁷ (HODGE; KRESS, 1988), não só porque são suscitadas formas ideológicas representadas pelo brinquedo que se constitui como texto em si, mas também devido às formas ideológicas advindas do ato semiótico (confluência de modos, recursos e potenciais). Do mesmo modo, concordamos com Kress e van Leeuwen (2006[1996]) que a boneca deve ser apreciada como integrante de uma classe, potencializando um tipo de conexão entre ela e os demais. Isso traz à tona que as discussões sobre as diferenças, tal como a cor da pele, que são potencializadas nessa boneca em

¹⁷⁷ No original: “*ideological effect*” (HODGE; KRESS, 1988, p. 60).

análise, não carregam consigo nenhum valor natural, mas sim os efeitos das relações histórico-políticas que se apresentam interconectadas, por meio das quais estas marcas podem se mostrar ressignificadas. Estamos diante, portanto, de um processo de ressemiotização¹⁷⁸ (IEDEMA, 2003; JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016, p. 39) a partir desses recursos semióticos, cujas escolhas possibilitam uma recontextualização de significados, processos e práticas sociais, sob um viés multimodal, transpassados por um novo ambiente que envolve as crianças participantes.

Em referência à classificação dos potenciais semióticos como medianos, consideramos o seguinte: (i) embora o prazer tátil e a percepção olfativa sejam plenamente suscitados por esse boneco em análise, há de ser evidenciado que o apelo visual apresenta-se parcialmente desenvolvido, considerando-se que um marcador sinalizador da deficiência auditiva não é acoplado ao brinquedo; (ii) uma vez que a percepção auditiva e o prazer gustativo não são plenamente motivados através desse brinquedo, ratificamos a classificação do mesmo a partir de um potencial semiótico mediano. Sendo assim, esses “efeitos semióticos”¹⁷⁹, conforme Kress (2010, p. 6) pontua, são reificados a partir das diversificadas instâncias socioculturais, históricas, ideológicas etc., e sob diversos níveis.

No tocante à instância do brincar, vale ressaltar que a boneca artesanal com deficiência auditiva encoraja as crianças mais densamente a tocá-la e a cheirá-la, porém a vê-la e/ou apreciá-la de maneira mais sutil. Dessa forma, quanto maior os potenciais semióticos presentes nos brinquedos, mais senso de identidade com a deficiência, as diferenças e a inclusão, os valores, as preferências e as atitudes de reciprocidade são potencializadas e ressignificadas, pois essas práticas comunicativo-representacionais estão em constante alteração, tal qual ocorre com a cultura, que se mostra alinhada aos efeitos das mudanças sociais.

Ainda a respeito da multimodalidade, consideramos os modos semióticos a partir de uma perspectiva alta. Tal análise se justifica por causa de um recurso semiótico a mais escolhido pela artesã, além do tecido, do feltro, da fibra siliconada e do algodão: a lã de tricô, que fora utilizada para dar maior representação aos cabelos da menina negra, que, além de aquecer, também incita o abraço, o carinho, potencializando não só o modo semiótico visual, mas também o tátil e o gestual. O uso de modos semióticos distintos na confecção desse “Amiguinho + Q Especial” possibilita funções diferentes, a saber: autoafirmação, empoderamento, autoexpressão, autoaceitação, personalidade, experiências, emoções e valores socioculturais,

¹⁷⁸ Esse termo foi trazido por nós, a partir do sintagma em inglês “*resemiotisation*”, proposto inicialmente por Iedema (2003) e maximizado por Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016).

¹⁷⁹ No original: “*semiotic effects*” (KRESS, 2010, p. 6).

históricos, socioeconômicos e ideológicos, convertendo-se em um processo do tornar-se, do ativar sensações e lembranças, do ressignificar estereótipos, dentre outras potencialidades. Além do mais, não foi essa boneca confeccionada para falar para nós e através de nós, disseminando as mais variadas mensagens? Partindo desse ponto, podemos ratificar que a escolha desses recursos semióticos, sobretudo da lã de tricô, para representação do cabelo, suscita peculiaridades não apenas de ordem social, mas também de base semiótica. Isso difere das bonecas produzidas industrialmente, em larga escala, em que o *nylon* é enraizado no vinil, material plástico, usando uma máquina especial de costurar. Eis porque enfatizamos e fazemos referência a diferentes respostas sensoriais¹⁸⁰, a partir de uma experiência multissensorial¹⁸¹ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) singular e de modos e recursos semióticos distintos.

Em relação à GDV, sob o viés da metafunção representacional, prezamos por descrever a boneca apoiando-nos em uma concepção conceitual classificacional, analítica e simbólica, conforme já pontuamos, devido à ausência de vetores que denotem ação por parte da PR. Na verdade, pode-se perceber que a menina representada assume uma posição de alguém passível de contemplação e de releituras: tanto sob um viés de pertencimento a um determinado grupo quanto em termos de sua constituição. Nessa circunstância, acatamos as ideias de Kress (2010, p. 139) quando pontua que “a diversidade é um agente com efeitos no *design*”¹⁸²; isto é, as escolhas realizadas para a confecção desse brinquedo inclusive o ambiente multimodal escolar composto por alunos e alunas, cujos repertórios socioculturais estão representados por meio de recursos e modos semióticos diversos, constituem novas possibilidades que a artesã e os PI conseguiram expandir substancialmente. É possível afirmar que o mundo da deficiência, das diferenças e da inclusão está representado na imagem e no vídeo, quer seja através da simetria que os insere em uma mesma classe, quer seja pela constituição de uma identidade, seus atributos e potenciais semióticos sugestivos que são evidenciados no tocante à escolha da cor da pele, do tamanho, do formato do cabelo, dentre outras.

No que diz respeito à metafunção interativa, levamos em consideração que os níveis sensorial e naturalístico de modalidade são relativos, com base nas seguintes alegações: primeiro, porque a cor negra da pele da menina, embora exista a ausência de um aparelho auditivo ou de um implante coclear, corrobora a potencialização dos significados afetivos. Pontuamos, ainda, que a presença desse acessório favoreceria mais sentimentos de empatia e

¹⁸⁰ Essa é a nossa tradução para o termo em inglês “*different sensory response*”, cunhado por Kress e van Leeuwen (2001, p. 34).

¹⁸¹ O termo em inglês “*multi-sensory experience*” foi assinalado por Kress e van Leeuwen (2001, p. 19).

¹⁸² No original: “*Diversity is one factor with effects on design*” (KRESS, 2010, p. 139).

resiliência em relação às pessoas que apresentam deficiência auditiva. Em segundo, partimos da ideia de Kress e van Leeuwen (2006[1996]) sobre a representação relativa dos detalhes, minimizando o aspecto naturalístico da deficiência auditiva caracterizada por essa boneca. Ou seja, essa classificação da boneca artesanal sob uma perspectiva relativamente sensório-naturalística demonstra que a modalidade está relacionada à forma como os recursos socio-semióticos são utilizados para pontuar o grau de verdade ou de realidade presente por meio da representação da deficiência. Nesse contexto, não há como desvencilhar a forma como representamos o mundo, bem como as regras, convenções e normas que regem o comportamento humano, e esta conexão é o que potencializa a modalidade sob uma égide eminentemente social.

Em conformidade com a perspectiva composicional, a analisamos de forma relativamente identitária, sob o viés frontal, devido à mínima identificação da boneca em análise com a questão da deficiência; e menos identitária e mais utilitária, em relação ao dorso. Ou seja, sob uma perspectiva cultural, percebemos que esse brinquedo artesanal inclusivo assume uma sutil posição acerca da disseminação e da releitura de valores no tocante à inclusão. Nesse conjunto, convém chamar atenção para o conceito de diversidade, que tem correspondido, quase em sua totalidade, a um falso pluralismo e/ou a uma versão aceitável do que é considerado “anormal” (BHABHA, 1994). Além disso, tem-se uma interpretação marcadamente abstrata, devido a suas mãos constituírem símbolos abstratos (ausência dos dedos). Logo, suas mãos podem ter diminuído o prazer do toque pelas crianças, tendo em vista a ausência de detalhes, que, ao contrário, poderiam maximizá-lo.

Seguindo a perspectiva do Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2021), consideramos a boneca mais humanizada, de modalidade sensorial relativa, mais afetiva, de nível naturalístico relativo e levemente prescritivo. O olhar para essa boneca como humanizada é devido ao seu formato que remete à corporeidade, a partir, sobretudo, da sua silhueta anatômica e estética, o que sugere uma menina, cujos trajes fazem referência a um vestido infantil, o qual é materializado por estampas floridas que são sinônimo de alegria.

Além disso, acreditamos que a modalidade sensorial relativa ocorre devido a apelos: (i) visual, por meio de uma escala que vai da escolha das cores até às estampas, cujos valores associativos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002) estabelecem uma conexão entre a vivacidade das flores, que nos remetem à infância, e a cor primária amarela, que evoca a pureza, inocência e a limpidez; (ii) tátil, traduzido, sobretudo, pela lã de tricô, usada para atribuir naturalidade e estilização ao cabelo da garota, da qual emana delicadeza, maciez e versatilidade, de forma positiva; e (iii) olfativo, advindo do feltro e do algodão, o que torna esse brinquedo artesanal

inclusivo em análise um artefato experiencial extensivo, não só por ele constituir um instrumento que carrega consigo mensagens, mas também porque do mesmo emanam experiências mediadas, afinal ele inter-relaciona presente e passado, além de memória e conduta positiva em relação às pessoas com deficiência e às pessoas negras.

Para classificá-lo como mais afetivo, recorremos a Almeida (2020), quando a pesquisadora enfatiza que, devido à qualidade material mais suave do brinquedo, referências culturais e reações mais afetivas são suscitadas durante o brincar e o manusear desses artefatos. Nessa linha de raciocínio, podemos afirmar que a boneca com deficiência física auditiva fala para nós e através de nós: há uma construção física e imagético-cultural distinta que resulta na mudança de atitude acerca das pessoas com deficiência, bem como no aumento da consciência sobre as diferenças e da atenção para o processo de transformar a sociedade cada vez mais inclusiva. Vale mencionar que tais concepções também foram pontuadas pelas crianças, no momento da interação com essa boneca, que serão esmiuçadas na subseção 5.2.

Por fim, o nível naturalístico de modalidade relativo ocorre se adotarmos como padrão da realidade a ideia de que uma pessoa com deficiência auditiva faria uso de um aparelho auditivo, embora saibamos que isso apenas remeteria ao órgão-plataforma, pois o que efetiva é o órgão-sensível em ato: a sensibilidade para o escutar¹⁸³. É levemente prescritivo porque levamos em consideração que suas funções lúdicas e possibilidades de manuseio não são afetadas, cuja funcionalidade e dimensão simbólica imagética são ressignificadas, estabelecendo releituras de perspectivas socioculturais. Desse modo, tratamos de uma imagem potencializada e presente em um objeto e concretizada através de um volume (BROUGÈRE, 2010).

Em seguida, nosso olhar é direcionado para a Figura 25 e para o vídeo (Figura 26), cujo boneco apresenta deficiência visual.

¹⁸³ Torna-se relevante mencionar que a tecnologia assistiva para surdos busca proporcionar equidade para essas pessoas, uma vez que redefine ferramentas úteis para que elas possam ser incluídas na sociedade de forma justa e plena. Os aparelhos auditivos, por exemplo, compõem esse conjunto da tecnologia assistiva, além dos despertadores, que, ao invés de tocarem sons altos, vibram para despertar na hora programada, e as notificações que são emitidas por luzes, substituindo, dessa forma, os sons, dentre outros artefatos.

Figura 25 - Boneco com deficiência visual



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 26 - *QR Code* para acesso ao vídeo do boneco com deficiência visual



05

Fonte: Gravação e *QR Code* elaborados pelo autor.

Por meio da Figura 25 e Figura 26, é possível visualizar um boneco representativo de um garoto que se utiliza de uma bengala e de um cão-guia, os quais facilitam a rotina das pessoas com deficiência visual. Vale citar que a relevância da funcionalidade desses objetos tanto diz respeito à identificação prévia dos obstáculos próximos à pessoa durante a sua

locomoção quanto constitui um auxílio para o dia a dia. Tratamos, na verdade, de independência, mobilidade, segurança e, sobretudo, aceitação. Essa constante interação das pessoas com deficiência com o mundo ratifica que o “significado é constantemente criado, em um processo transformativo de interações”¹⁸⁴ (KRESS, 2010, p. 94), corroborando a ideia de que somos socioculturalmente moldados por todos os aspectos que nos rodeiam e com os quais interagimos. Sendo assim, percebemos, na representação desse boneco artesanal inclusivo, uma alta utilização de recursos e modos semióticos, e mediana no que se refere aos potenciais. Em se tratando da GDV, nota-se um processo narrativo que é potencializado pelo boneco ao utilizar-se da bengala e ao ser guiado pelo cão, sob uma escala mediana de níveis sensorial e naturalístico, além de um aspecto composicional mais identitário, considerando o lado frontal do boneco, e menos identitário e mais utilitário, observando-o a partir do seu dorso.

O brinquedo em análise possui um caráter mais humanizado, cuja escala de modalidade sensorial mediana possibilita que ele se mostre mais afetivo, sob um nível naturalístico de modalidade mediano e menos prescritivo, uma vez que a bengala e o cão-guia não o restringem no tocante ao fortalecimento das possibilidades do brincar.

No que se refere à multimodalidade, julgamos que o boneco artesanal inclusivo com deficiência visual reúne uma alta utilização dos recursos semióticos, conforme pode ser percebido na Figura 25 e Figura 26. Tal análise tem respaldo na ideia de que esse artefato assumiu um papel de “objeto real, acessível pelo sentir e tocar bem como pela visão [...]; [em síntese,] acessível a [...] [nossa] imaginação de uma maneira diferente”¹⁸⁵ (KRESS, 2005, p. 25). Esse novo mundo da imaginação é coconstruído por meio desses objetos de composição diversa: a bengala (plástico), o cão-guia (feltro e algodão) e os óculos escuros (feltro). Na verdade, referimo-nos a um “envolvimento prático em e com um mundo tridimensional atual envolvendo a imaginação”¹⁸⁶, conforme Kress (2005, p. 26) nomeia. Dessa forma, o fato de o boneco caminhar e se locomover, segurar a bengala e a coleira, e ser guiado pelo cão-guia, que trazem à discussão questões de segurança e de agilidade, sugerem, além disso, um recurso de mudança social, levando à reflexão como as pessoas são representadas na sociedade e como elas também podem se expressar, além de produzir novos significados que podem e devem ser reconhecidos. Nesse ponto, concordamos com Ellis (2015) que os recursos semióticos presentes nesse boneco artesanal com deficiência visual estimulam uma reflexão além das questões de

¹⁸⁴ No original: “*meaning is constantly created, in a transformative process of interactions*” (KRESS, 2010, p. 94).

¹⁸⁵ No original: “*real object, accessible by feel and touch as well as by sight. [...] accessible to [...] [our] imagination in a different manner*” (KRESS, 2005, p. 25).

¹⁸⁶ No original: “*practical engagement in and with a present three-dimensional world involving imagination*” (KRESS, 2005, p. 26).

presença ou ausência físicas, pois denunciam o que a configuração física de uma criança com deficiência visual pode significar ideologicamente.

Em relação aos potenciais semióticos apresentados por esse boneco, torna-se possível afirmar que o mesmo constitui um artefato de mediação entre as práticas socioculturais significativas (tal qual o papel das crianças com deficiência na sociedade) e as relações sociais de negociação, mediadas pelas narrativas infantis (recursos comunicativos e de interação social, por exemplo); conforme Kress (2005, p. 27) assevera, “Isto oferece um enorme potencial de enriquecimento, cognitiva, conceitual, estética e afetivamente”. Ou seja, defendemos, dessa forma, que a produção de significados a partir desses potenciais semióticos envolve “complexos multimodais”¹⁸⁷ (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 3), os quais tornam-se essenciais para a compreensão da forma como esse conjunto multimodal ajuda a perceber as pessoas com deficiência a partir das suas experiências humanas singulares, livres de concepções estereotipadas.

Consoante podemos notar, em relação aos potenciais semióticos, os apelos visual, tátil e aromático são mais reforçados. Essa análise tem respaldo no fato de que os óculos, construídos com feltro e emborrachado, que correlacionam leveza e flexibilidade e cujas características físicas são extremamente versáteis, o cão-guia (produzido com feltro e preenchido com fibra siliconada), a sua corrente, que é confeccionada com cordão encerado, e a bengala feita de plástico, além de constituírem marcadores visuais, são, por essência, “registros semióticos”¹⁸⁸ (VAN LEEUWEN, 2005, p. 5) que ratificam a nossa opinião de que as crianças, sobretudo, aprendem não só com a observação, mas também a partir da manipulação e do aguçamento do aroma, cuja ativação dessas características se dá por intermédio desses objetos. Trata-se de um registro sistemático da junção de significantes e significados, e de características e propriedades físicas desses acessórios, que potencializam a seguinte indagação, suscitando diversificadas respostas: O que poderia ser percebido / aprendido / ressignificado a partir deles? Dialogando com o que fora posto pelas crianças participantes desta pesquisa, no que se refere ao domínio da produção de significado, comunicação e aprendizagem acabam interconectadas, e isso faz com que elas se constituam mutualmente; eis a complexa instância do trabalho, pesquisa e prática sociossemiótica.

No tocante aos modos semióticos, percebemos que, através desse boneco artesanal inclusivo, foi possível trazer à tona novas representações socioculturais, principalmente entre

¹⁸⁷ No original: “*multimodal wholes*” (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 3).

¹⁸⁸ No original: “*semiotic inventories*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 5).

as crianças participantes da pesquisa. Isso se deve, primordialmente, ao modo semiótico visual, através das cores, dos detalhes percebidos na bengala e no cão-guia, além dos óculos, reverberando a ideia de que diferentes aspectos visuais demandam distintos potenciais de significado às crianças, o que é corroborado pelos aspectos gestuais que emanam do boneco. Além disso, percebe-se que o modo tátil é ampliado pelos materiais feltro, fibra, cordão encerado e emborrachado, transformando a simples ação do tocar em uma ação que se constitui em aprendizado, e reforçando, também, suas peculiaridades olfativas, que emanam desses materiais. Tratamos, portanto, de “uma ‘coleção’ para ser usada e experimentada”¹⁸⁹ (VAN LEEUWEN, 2005, p. 52). Essa transdução construída por modos semióticos distintos possibilita à criança novos potenciais sinestésicos, à proporção que intensas ações se mostram não só criativas, bem como transformativas, cujo processo converte-se em uma reconexão e fusão de significados.

Sob o viés teórico das metafunções da GDV, no que se refere à (i) metafunção representacional, percebemos que o boneco com deficiência visual estabelece um processo narrativo de ação devido aos vetores que advêm de três situações, a saber: (1) o ato de caminhar do boneco, que desloca a percepção do mundo da contemplação para o da ação, do aqui e do agora; (2) a atividade de segurar a bengala e a corrente do cão, corroborando a ideia de que o deficiente visual pode ter uma maior independência, que contribui para uma melhor qualidade de vida e aumenta sua autoestima; também há de mencionar que existe uma transferência do mundo da representação mental para o mundo da ação tátil, física e, portanto, objetiva; (3) o ato de andar do cão-guia, cujo ritmo está em sintonia com o tutor e com os movimentos do seu corpo, que possibilita não só desviar de objetos, mas também escolher espaços, atravessar ruas, caminhar em calçadas, dentre outras ações. Apesar de situações estereotipadas e/ou preconceituosas em relação às pessoas com deficiência, o brinquedo suscita, ao contrário, a ideia de potencial humano, cuja escolha por representações narrativas ratifica as inúmeras possibilidades, o que o torna altamente significativo do ponto de vista da ação transformativa das crianças em produzirem novos significados em relação à deficiência, às diferenças e à inclusão, sobretudo.

Nesse cenário, defendemos que essa representação narrativa ratifica que, além de explorar o boneco inclusivo fisicamente, a criança pode senti-lo, movê-lo e, acima de tudo, inseri-lo em novos ambientes e contextos, visando à construção de novas estruturas de um mundo imaginário, presente na brincadeira, para um novo contexto real, com o qual as crianças

¹⁸⁹ No original: “a ‘collection’ to be used and experienced” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 52).

participantes dialogaram, quando da produção de suas narrativas. Isso ensejou extrapolar o plano da produção meramente textual, para alcançar um propósito sociocultural, histórico, político e ideológico. Nesse ponto, concordamos com Kress (2005) que não só os aspectos representacionais foram relevantes durante a interação com o brinquedo, mas também os comunicacionais, pois cada criança participante escolheu formas de expressão revestidas de fortes fatores sociais, os quais tornaram explícitas suas identidades e subjetividades.

No tocante à (ii) metafunção interativa, julgamos o boneco com deficiência visual a partir de um nível sensorial e naturalístico de modalidade mediano, pois os marcadores de modalidade, tais como: óculos escuros, coleira e o cão-guia, que são confeccionados de materiais que o tornam um “objeto tangível”¹⁹⁰ (KRESS, 2005, p. 22), concebem, ainda, uma possibilidade de relação visual, tátil e olfativa singular, por meio da qual é possível “sentir quão pesado ou leve ele é, quão liso [é] sua superfície, sentir sua forma, sua qualidade dinâmica”¹⁹¹ (KRESS, 2005, p. 22). Em contrapartida, existe a inflexibilidade da bengala que, confeccionada a partir de plástico rígido, minimiza essa total interação, e, dessa maneira, pode diminuir essa perspectiva tangível.

A partir da (iii) metafunção composicional, consideramos esse brinquedo mais identitário sob o ponto de vista de sua perspectiva frontal, bem como menos identitário e/ou mais utilitário no que se refere à perspectiva do dorso. Considerando suas características tridimensionais, inferimos a relevância da posição do cão-guia à esquerda do boneco e um pouco à sua frente, que constitui uma recomendação para utilização desse animal, do uso de coleira, dos óculos escuros com armação na cor amarela, além da escolha pela cor branca na confecção da bengala, cujo significado denota que a pessoa que se utiliza dela é totalmente cega. Tais aspectos intensificam o valor de informação frontal, o que indica um ponto de vista que é expresso ao observador, leitor ou espectador, conforme Kress (2003) enfatiza. O/A leitor/a, produtor/a de signo, observador/a ou PI é guiado/a para perceber a tridimensionalidade como um todo integrado. Isso posto, concordamos que o boneco com deficiência visual apresenta sua identidade para o mundo sobre quem ele é e como deseja ser observado e lido sob uma perspectiva frontal de forma mais acentuada, cujo potencial semiótico é reverberado através da sua reação e interação com o mundo. Sua posição de costas, no entanto, apresenta-se mais utilitária, sob um viés semiótico e tridimensional, pois a silhueta da cabeça do boneco acaba minimizando essa percepção naturalista. Nossa análise ainda está amparada em Kress e

¹⁹⁰ No original: “*tangible object*” (KRESS, 2005, p. 22).

¹⁹¹ No original: “*feel how heavy or light it is, how smooth [is] its surface, feel its shape, its dynamic quality*” (KRESS, 2005, p. 22).

van Leeuwen (2006[1996]), quando os teóricos pontuam que tal abstração acaba constituindo uma generalização.

No que concerne ao Letramento do Brinquedo, a identificação do boneco com deficiência visual como mais humanizado se dá não só porque observa-se sua condição de estabelecer releituras de certos estereótipos, atributos e aspectos individuais relativos aos seres humanos, como também pelo motivo de ele constituir-se como objeto semiótico (ALMEIDA, 2020) sob uma condição antropomórfica. Dessa forma, esse brinquedo constitui-se passível de suscitar mensagens originais sobre o mundo sociocultural, histórico e político, em um processo de refazer e ressignificar o que tem sido posto, pois, para Varney (1999, p. 17), tal intersecção engendra um certo nível ideológico, através do qual esses artefatos com suas características físicas transmitem valores, ajudando a criança a compreender o mundo a sua volta. Vale enfatizar que o mundo da fantasia proporcionado pelo PR assumiu, em nossa pesquisa, ares de experiências emocionais válidas, que desembocaram no trato com o/a colega de classe, com o/a vizinho/a ou com o/a amigo/a, despertando a noção de inclusão como uma atitude de trânsito em direção ao mundo do outro (MEDRADO; SILVA, 2012) e como convergência entre as diferenças (MEDRADO, 2016).

Para classificá-lo a partir de um nível de modalidade sensorial mediano, observamos o material com que o brinquedo em si é feito, além de seus acessórios. Nessa perspectiva, em quase sua totalidade, o boneco em análise, por ser constituído de feltro, algodão, linha, fibra siliconada, emborrachado e cordão encerado, despertou o lado multifacetado do toque: (1) exercício de comunicação; (2) função sociocultural; (3) atuação social em sala de aula; (4) sociabilidade de emoções diversas; (5) influência nas atitudes humanas; (6) construção e ressignificação da experiência de estar no mundo e da interação; e (7) interpretação da textura, da temperatura, do aconchego. Isso tanto possibilitou a identificação das qualidades desses materiais quanto despertou uma associação à forma como o toque está interconectado aos demais sentidos. Embora a bengala seja construída de plástico rígido, mesmo assim, tais peculiaridades o tornam mais afetivo, porque é notável que, entre as crianças participantes e o objeto, houve um envolvimento e uma conexão a partir do tocar intencional, ratificando, portanto, que o toque, aliado à visão e ao olfato, consubstanciam o pensamento de Almeida (2020, p. 2114) de que a “dimensão material dos brinquedos parece estar intimamente relacionada à ideia de brinquedos como textos”¹⁹², bem como constituem práticas sociosemióticas excêntricas e singulares (JEWITT, 2018).

¹⁹² No original: “*Toys’ material dimension seems to be closely related to the idea of toys as texts*” (ALMEIDA, 2020, p. 2114).

Seu nível naturalístico de modalidade mediano advém dos padrões de realidade que podem ser instituídos em relação a uma criança, um cão, uma bengala e aos óculos reais. Tal análise tem respaldo no argumento de Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 255), quando defendem que, tal qual a escultura, o brinquedo “não precisa ser naturalístico em todas as dimensões e em qualquer circunstância”¹⁹³. Dito isso, consideramos que essa diminuição em relação ao naturalismo presente nesse boneco pode ter perspectivas didático-pedagógicas, uma vez que os brinquedos da coleção “Amiguinhos + Q Especiais” foram solicitados para uma pesquisa com crianças, em um contexto de sala de aula. Ainda o consideramos menos prescritivo, porque estimula renegociações de papéis, promove reinterpretções de situações do cotidiano com as quais uma criança com deficiência pode se deparar e possibilita improvisações. Nesse ponto, concordamos que o boneco com deficiência visual aguçou as crianças no desenvolvimento de releituras de roteiros, dividindo-os entre os/as demais colegas, cooperando com eles/as, tomando vez no desdobramento da brincadeira, e assumindo, definitivamente, o seu papel de ator social.

Na sequência, nossa análise se volta para a Figura 27 e para o vídeo (Figura 28), nos quais é apresentado o boneco com Síndrome de *Down*.

¹⁹³ No original: “*need not themselves be naturalistic in every dimension in any case*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 255)

Figura 27 - Boneco com Síndrome de *Down*



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 28 - QR Code para visualização do vídeo do boneco com Síndrome de *Down*



06

Fonte: Gravação e QR Code elaborados pelo autor.

A imagem (Figura 27) e o vídeo (Figura 28) exibem um garoto que apresenta Síndrome de *Down*, no entanto, com potenciais distintos: a assimilação tridimensional do boneco suscita diferentes potenciais de uso e de interação, ao contrário da representação por meio imagético tão somente (KRESS, 2005). Essas representações, em especial, trazem em comum a

proposição das mudanças de sentido e releituras de situações do cotidiano que envolvem crianças com Síndrome de *Down*, usando recursos lúdico-educativos para tanto. Nesse ponto, concordamos com van Leeuwen (2005, p. 87), quando percebemos que existe “uma abordagem semiótica para a produção e interpretação dos objetos projetados que integra o lado simbólico e prático da interação social”¹⁹⁴; ou seja, ao passo que acontece essa abordagem semiótica, há uma transformação de sentido sobre a criança com Síndrome de *Down*, tanto constituindo esse brinquedo como um objeto interativo passível de múltiplas possibilidades quanto levando a uma maior aceitação por parte da própria criança e daquelas que a rodeiam. É verdade, ainda, que esse boneco inclusivo pode nos apresentar uma historicidade, que traz à tona lembranças e outros sentidos que nos acompanham ao longo de nossas vidas, constituindo, dessa maneira, um cenário infantil, composto por um importante poder simbólico, cujos efeitos corroboram a formação integral da criança. Nessa circunstância, nota-se uma utilização relativa dos recursos semióticos, ao passo que há um uso mediano dos potenciais semióticos. No tocante aos modos semióticos, existe uma utilização alta deles.

Devido à ausência de vetores, percebe-se que o destaque fica por conta do grande número de princípios cognitivo-conceituais que podem ser suscitados durante a atividade de percepção e interação com o brinquedo, que se mostra significativamente transformada. Merece destaque, portanto, o desenho amendoado dos olhos do garoto com *Down*, que geralmente são acometidos por estrabismo e/ou miopia, constituindo os elementos mais importantes presentes na característica facial do brinquedo, passíveis de contemplação. No tocante à interação, são percebidos níveis sensorial e naturalístico de modalidade relativos; e, em referência aos aspectos composicionais, o brinquedo constitui-se mais identitário sob uma visão frontal; no entanto, apresenta-se mais utilitário, se observarmos as suas costas. Outrossim, podemos classificá-lo como mais humanizado, a partir de uma ideia de modalidade sensorial relativa, porém mais afetivo, e de nível naturalístico de modalidade também relativo e levemente prescritivo.

Para classificar esse boneco sob uma perspectiva relativa em relação aos recursos semióticos presentes, fazemos referência ao uso do recurso semiótico para representação visual do olho do garoto em formato amendoado, bem como à utilização do relógio de pulso, os quais constituem recursos semióticos básicos (HODGE; KRESS, 1988), mas que não só configuram significantes de solidariedade e de alteridade, mas também estabelecem novas construções sociosemióticas de identidade e ideologia em relação às pessoas com deficiência, cuja

¹⁹⁴ No original: “a semiotic approach to the production and interpretation of designed objects which integrates the symbolic and the practical side of social interaction” (VAN LEEUWEN, 20005, p. 87).

correlação potencializa significados alternativos acerca da inclusão. Salientamos, ainda, que a utilização das cores azul (claro e escuro) e amarela, corroborada pelo desenho de uma nuvem branca e de um balão em graduações azuis de tons pasteis, postos como estampa na camisa do boneco e localizados em posição frontal, denotam e ampliam significados de ternura, calma e paz. Nessa situação, concordamos com van Leeuwen (2005) que, no tocante à interpretação desse boneco como texto legítimo, não está em evidência unicamente “O que o texto revela?”, uma vez que estão em cena situações de interpretação ajustadas contextualmente, mas sim “Como o texto maximiza situações de interlocução?”. Isso pode ser reiterado pelo discurso das crianças participantes da pesquisa, que revelaram posturas de enfrentamento das barreiras por parte das pessoas com deficiência, bem como demonstraram compreensão das diferenças que são peculiares a cada um e a todos nós, indistintamente, percebendo que tais diferenciações nos constituem e, intrinsecamente, constituem o outro.

Já em referência aos potenciais semióticos, classificamos como medianos, considerando os seguintes argumentos: (i) no tocante à visão, vale pontuar que a observação do boneco possibilitou recontextualizar discursos violentos contra as diferenças, principalmente porque concordamos com Kress (2005, p. 144-145) que “As crianças veem isto como ‘contar uma história’, e como elas não têm nenhuma dificuldade com isto, parece que a demonstração visual combinou com a [sua] narrativa verbal”¹⁹⁵; (ii) em se tratando da sequência “toque-resposta-sensação”¹⁹⁶ (JEWITT, 2018, p. 88) realizada pelas crianças participantes, torna-se factível mencionar que ocorreu uma melhor compreensão delas sobre o mundo sociocultural, histórico, cultural, ideológico e político que as rodeia, reconstruindo valores, crenças e suposições sobre a Síndrome de *Down*; (iii) no que diz respeito ao olfato, podemos pontuar que foram estabelecidas relações entre algumas emoções (“alegria”; “carinho”; “amor”) e experiências sensoriais (“emoção ao pegar eles”; “quando eu abracei eles”; “logo de cara gostei da menina”). Essas análises têm respaldo no “princípio de articulação dupla”¹⁹⁷ (VAN LEEUWEN, 2005, p. 51), cuja singularidade permite defender que os cheiros que emanam do boneco em análise são mediadores simbólicos, tendo como referência significados que podem estabelecer uma conexão entre diferentes habilidades cognitivo-perceptuais.

Consideramos os modos semióticos sob um ponto de vista alto. Embora a cor vermelha utilizada para adornar o relógio de pulso tenha conotações de saturação, seus efeitos sobre os

¹⁹⁵ No original: “*Children see this as ‘telling a story’, and as they have no difficulty at all with this, it seems that visual display combined with [their] verbal narrative*” (KRESS, 2005, p. 144-145).

¹⁹⁶ No original: “*touch-response-feel*” (JEWITT, 2018, p. 88).

¹⁹⁷ No original: “*principle of double articulation*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 51).

PI são de chamar a atenção para esse marcador visual, que se localiza no pulso direito do PR. Partindo do pressuposto de que, assim como o signo, os significados das cores são motivados, compreendemos que a opção pelo vermelho pode remeter à vida em contextos situacionais das diferenças, haja vista sua relação perceptual com o sangue; ou, ainda, pode assumir uma perspectiva de revolução e/ou convocação para as situações urgentes que envolvem pessoas com deficiência, prezando, acima de tudo, por uma convivência social e pacífica com a alteridade, transformando-a e, conseqüentemente, transformando-se. Embora Kress e van Leeuwen (2006[1996]) pontuem que os significados das cores sejam multifacetados e ecléticos, considerando os diversos contextos, interesses e valores, não podemos deixar de mencionar que o detalhe em vermelho do relógio de pulso usado pelo boneco com *Down* pode estabelecer, sim, uma associação com cordialidade, calor, amabilidade, energia e saliência. Nesse ponto, tal escolha excede a perspectiva textual, para assumir um desdobramento sociosemiótico e discursivo, como o fazem, ainda, os olhos amendoados da criança e o posicionamento para contemplação do boneco, possivelmente evocando sentimentos subjetivos do PI, pois acredita-se que os significados que esses elementos evocam podem suscitar interações e antecipar práticas da vida sociocultural real pelas quais essas crianças podem passar no futuro, o que Almeida (2018, p. 151) nomeia de “oportunidades para [nova] negociação de construção de significado”¹⁹⁸.

Em referência ao modo semiótico gestual, vale pontuar que o boneco com *Down* é representado por meio do seu “conceito”, exibindo o que o define e quem ele é, não só em relação a si mesmo, mas também a outros participantes e ao mundo que o rodeia; ou seja, o PR, além de ser definido por características comuns, estabelece uma relação da parte (olhos amendoados) com o todo e constrói sua identidade a partir de traços peculiares ao portador (FERNANDES; ALMEIDA, 2008), parecendo posar para o observador. No tocante ao modo semiótico tátil, o algodão, o feltro, o tecido e a fibra siliconada, principalmente, estimulam o toque, o cheiro e a visão, potencializando uma ideia de afinidade com esse grupo, o que ratifica que “esse mundo em miniatura tende a refletir o que realmente existe na sociedade real” (SOARES; ALMEIDA, 2018, p. 30), suscitando um enaltecimento ao diferente.

A partir das considerações da GDV, no tocante à (1) metafunção representacional, analisamos esse boneco sob um viés conceitual, pois percebemos que a compreensão dos atributos e das identidades do PR se sobressaem, levando em consideração os seguintes processos: (i) classificatório, porque definimos que o boneco artesanal com Síndrome de *Down*

¹⁹⁸ No original: “opportunities for [new] meaning-making negotiation” (ALMEIDA, 2018, p. 151).

pertence a uma determinada categoria: a das crianças com deficiência; nesse contexto, o foco recai sobre as particularidades do PR (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011), quer sejam transitórias, como o relógio de pulso que o garoto usa, quer sejam permanentes, como os olhos amendoados da criança, o rosto arredondado e o pescoço mais curto; (ii) analítico, em razão de a artesã escolher representar os olhos do boneco amendoados, e, assim, produzir novos significados por quem consome esse texto; nesse universo, essa peculiaridade consegue dar ênfase a essa característica, potencializando, dessa forma, a imagem de que, por sermos humanos, é da nossa própria condição sermos todos diferentes; (iii) simbólico, cujo valor adicional de carinho, afetividade e compreensão sobre a deficiência, as diferenças e a inclusão, em detrimento da noção de tolerância e compaixão, advém da escolha das cores azul e amarela em tons pasteis (por exemplo, o laço de fita azul e amarelo simboliza, historicamente, a atenção que deve ser dedicada às pessoas com Síndrome de *Down*), do marcador visual (o relógio de pulso adaptado) e dos símbolos infantis (nuvem e balão). Esses elementos, na verdade, acrescentam valores suplementares à Síndrome de *Down*, ao boneco representado e ao brinquedo como um todo, ressignificando-os; isto é, trata-se de um acréscimo de simbolismo à representação (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

Em relação à (2) metafunção interativa, consideramos que os níveis sensorial e naturalístico de modalidade são relativos, em razão de que o envolvimento das crianças com esse brinquedo teve consequências sociocognitivas e afetivas reduzidas, atentando para a diminuição de acessórios, o que acabou minimizando os significados afetivos, já que a “possibilidade de toque total, engajamento sensorial é uma pré-condição para um (re)desenvolvimento de uma resposta sinestésica mais completa”¹⁹⁹, conforme acentua Kress (2005, p. 143). Além disso, alguns aspectos naturalísticos que remetem às crianças com Síndrome de *Down*, tais como: as mãos menores e as orelhas pequenas não foram evidenciadas.

Lançando mão da (3) metafunção composicional, classificamos o boneco a partir de uma perspectiva mais identitária, sob a ótica de que a apresentação frontal do boneco (os olhos amendoados da criança, o rosto arredondado e o pescoço mais curto) difere em relação aos significados sociosemióticos do seu dorso. Partindo do pressuposto de que o corpo humano constitui-se uma metáfora por essência (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), consideramos que o boneco com Síndrome de *Down*, se apreciado de frente, possibilita uma articulação de percepções de como ele deseja ser lido. Esse lado público (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]) do brinquedo chama nossa atenção para os olhos, o rosto e o pescoço,

¹⁹⁹ No original: “possibility of full tactile, sensory engagement is a precondition for a (re)development of a fuller synaesthetic response” (KRESS, 2005, p. 143).

consubstanciando o argumento de que “há outro ser e não uma diferença entre dois seres” (SKLIAR, 2006, p. 20), e que, inevitavelmente, ao longo de nossas vidas, estamos fazendo parte dos mais diferentes grupos de pessoas, quer seja por escolha própria, quer seja por situações que independem de nossa vontade. Assim, as crianças participantes perceberam que, inevitavelmente, alternamos entre vários grupos sociais e convivemos com vários atores sociais, os quais são importantes na formação e ressignificação de valores e visões de mundo.

Ainda em relação ao dorso desse objeto tridimensional, buscamos referência em van Leeuwen (2003), quando o nomeia como um lado não-semiótico, configurando o seu ângulo funcional, bem como em Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 258), que o denominam de “lado não-social”²⁰⁰, para defender que essa perspectiva de percepção do boneco também pode contribuir para a solidificação da ideia de que somos todos membros integrantes de uma cultura diversa e, constitutivamente, plural.

Sob as lentes do Letramento do Brinquedo, levamos em consideração que o boneco se apresenta mais humanizado, de modalidade sensorial relativa, mais afetivo, de nível naturalístico de modalidade relativa e levemente prescritivo. O olhar para esse boneco como mais humanizado decorre, sobretudo, da percepção dos traços de um garoto, cujas vestimentas também remetem a uma criança com calças, blusa e tênis. Os traços antropomórficos aliados a esses marcadores visuais parecem querer potencializar as diversas possibilidades de integração das diferenças, pois, além de tudo, “os brinquedos [...] [não devem preparar] as crianças para os valores que queremos que sejam naturalizados[?]” (SOARES; ALMEIDA, 2018, p. 30). Nessa conjuntura, referenciamos, ainda, que o brinquedo foi confeccionado sorrindo, como se quisesse dizer que, por sermos todos diferentes, isso torna o cotidiano bastante divertido, desconstruindo qualquer resquício de discriminação, exclusão ou estranhamento.

Acreditamos, também, que a modalidade sensorial relativa decorre, substancialmente, da aproximação de alguns estímulos, numa espécie de análise combinatória entre visão, olfato e tato; nesse caso, as crianças participantes, ao interagirem com os bonecos, puderam sentir cores, por exemplo. Esses “mecanismos sensoriais”²⁰¹, conforme Almeida (2020, p. 2115) os nomeia, tornam o boneco artesanal com Síndrome de *Down* mais envolvente, o que fez com que as sensações ocorressem ao mesmo tempo, sem que uma substituísse a outra. Desse modo, foi bastante válido recorrer a mais de um sentido para explicar a deficiência, as diferenças e a inclusão, não só porque o mundo sociocultural, histórico, político e ideológico pode ser melhor

²⁰⁰ No original: “*non-social side*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 258).

²⁰¹ No original: “*sensorial mechanisms*” (ALMEIDA, 2020, p. 2115).

compreendido da forma como é representado a partir da inter-relação que existe entre interação e possíveis artefatos, mas também porque esse objeto lúdico dispõe de potenciais de significado que são trazidos à tona, cujas fronteiras fisiológicas e sociossemióticas podem ser bastante tênues. Tais peculiaridades tornaram o “Amiguinho + Q Especial”, portanto, mais afetivo, sob uma visão do divertimento proporcionado pelos efeitos visuais, táteis e olfativos e a partir da reflexão sobre a construção de um ambiente social mais equitativo, ajudando, dessa maneira, a perceber melhor o mundo que nos circunscreve, em especial o das crianças.

Por fim, nosso olhar sobre este brinquedo o considera de nível naturalístico de modalidade relativo se considerarmos que as representações suscitadas por ele possuem um certo grau de realismo (ALMEIDA, 2020) em relação a uma pessoa com Síndrome de *Down*; por outro lado, também é verdade que esse nível naturalístico mediano de modalidade torna esse brinquedo menos prescritivo, quer seja estimulando a imaginação e a criação livre, quer seja modificando a percepção do mesmo como mero PR, para assumir a representação de ator social (VAN LEEUWEN, 2008, p. 23), por meio de: (i) novos papéis interativos (a maleabilidade e flexibilidade possibilitam isso, e, de certa forma, afetam o mundo, suas resistências, percepções, hábitos e condutas); (ii) novas identidades físico-culturais (as características faciais e os atributos culturais, tal qual o relógio de pulso com dígitos ampliados e a roupa em azul e amarelo, articulam-se, de modo a formar um todo coerente; (iii) novos significados simbólicos (a fusão de identidades distintas: a Síndrome de *Down* às proporções referentes ao corpo de uma criança).

Realizadas as análises imagéticas e tridimensionais dos bonecos artesanais inclusivos, passamos, na subseção seguinte, a tecer estudos acerca das narrativas das crianças participantes, quando da participação da pesquisa.

5.2 Sobre os sentidos das narrativas: leituras das dimensões verbais a partir de seus aspectos descritivo-interpretativos

Nesta subseção, nosso olhar se volta para vinte trechos de narrativas produzidas pelos/as alunos/as participantes, tendo como referência relatos, diários, cartas e cartazes, sob o viés teórico da LSF (HALLIDAY, 1994[1978]; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), tanto a partir do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014; THOMPSON, 2014), estabelecendo uma ênfase aos processos, participantes e possíveis circunstâncias, quanto no que se refere ao Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012; HOOD, 2010; VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010;

ALMEIDA, 2010), destacando o Subsistema de Atitude, sob o viés do afeto, do julgamento e da apreciação. Embora as narrativas coletadas durante a pesquisa engendrem diversas análises, estabeleceu-se esse recorte devido a essas questões serem mais evidentes e importantes à consolidação de nossa pesquisa. Nessa conjuntura, serão analisados vinte trechos, cujos significados experienciais/ideacionais e interpessoais serão trazidos à tona, advindos dessas narrativas produzidas pelas crianças.

5.2.1 Das narrativas que levam à reflexão sobre a deficiência, a diferença e a inclusão

O brincar possibilita reinvenções e se constitui de ressignificações ideológicas, históricas, políticas, sociais e culturais. Essas experiências são potencializadas pelas narrativas, em consequência de diversos recursos que fluem da imaginação e da fantasia, bem como da inteligibilidade no tocante à deficiência, às diferenças e à inclusão. Por meio da brincadeira, memórias são ativadas, bem como interações inventivas, quer seja de ordem pessoal, quer seja de cunho social, considerando a compreensão das mudanças concernentes à vida sociocultural, política e histórica que as crianças têm experienciado.

Em seguida, descrevemos o relato de A1, presente no Quadro 9. Essa produção textual ocorreu durante a execução da 3ª Etapa – Sistematização e reflexão sobre o conhecimento, nas situações de aprendizagem elencadas, quando solicitamos aos/às alunos/as participantes que expressassem as sensações despertadas ao manusear os bonecos artesanais inclusivos, o que remete a mais um dos momentos em que a criança esteve com esses brinquedos.

Quadro 9 - Relato do/a Aluno/a 1 (A1)

	Relato		
Sistema de Transitividade	Eu senti alegria, felicidade e muita emoção <i>ão pega</i> ²⁰² eles.		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	senti (sentir); <i>pega</i> (pegar)	eu; alegria; felicidade; emoção; eles	muita; <i>ão pega</i> eles
Sistema de Avaliatividade	Eu senti alegria, felicidade e muita emoção [Afeto] <i>ão pega</i> eles. [Apreciação]		

Fonte: Elaborado pelo autor.

²⁰² Em alguns trechos das narrativas, sintagmas são apresentados em itálico; tal recurso busca demonstrar fidedignidade ao que fora produzido pelos/as alunos/as participantes da pesquisa, descartando preocupações nossas com correções no que tange à ortografia, acentuação, concordância, regência, dentre outros aspectos morfosintáticos.

Sob um olhar sistêmico-funcional, no que se refere à Transitividade, percebe-se que A1 teceu escolhas que colocam em evidência os processos “sentir” (processo mental perceptivo) e “pegar” (processo material criativo). Nessa circunstância, primeiramente, a criança buscou expressar sua experiência de mundo ao manipular os bonecos artesanais inclusivos e, assim, evidenciar, não apenas por meio do toque e da brincadeira, mas também através dos sentidos e das diversas experiências. Segundamente, essa consciência é reiterada pelo processo “pegar”, que, além de estabelecer releitura no tocante à possibilidade de execução de movimentos, ainda instiga à reflexão paradigmas de ordem terapêutica e clínica.

Nesse âmbito, não é à toa que a Retórica do Imaginário (SUTTON-SMITH, 1997) pode ser descrita a partir da versatilidade e da desconstrução, em que o brincar possibilita uma multiplicidade de significados passíveis de reinterpretações e maneiras de refletir acerca dos aspectos culturais e das diversas situações rotineiras a serem interpretadas. Referimo-nos a um “brinquedo divertido”²⁰³, que se constitui de cor, material para confecção e aspecto simbólico para estimular a brincadeira, bem como recorre ao prazer e aos aspectos retóricos da diversão (BROUGÈRE, 2014; 2018), os quais inserem as crianças como membros de um grande grupo no mundo. Para isso, A1 utiliza-se de um participante experienciador humano (eu), além dos fenômenos (alegria, felicidade, emoção), que enfatizam o que a criança sente, pensa, percebe e deseja em relação aos brinquedos e no instante de interação com os bonecos, cuja ênfase se dá por meio de uma escala de aumento proporcionada pela circunstância de grau (muita) e de localização no tempo (*ão pega* eles.). Percebe-se, ainda, o participante meta “eles” (os bonecos inclusivos), que foi impactado pelo processo material de “pegar”, o que indica, nesse contexto, uma ideia de posse (FUZER; CABRAL, 2014; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

No tocante à Avaliatividade, podemos evidenciar os sentimentos de “alegria”, “felicidade” e “emoção” que são pontuados por A1 ao poder tocar o brinquedo artesanal inclusivo, o que demonstra o registro de sentimentos positivos reverberados explicitamente em seu relato, suscitando o subsistema afeto. Dessa forma, pode-se afirmar que essa construção léxico-gramatical potencializou o conteúdo semântico-discursivo das emoções através do código semiótico escrito. Nesse contexto, concordamos com Martin e White (2005) e com Almeida (2010), quando defendem que os sentimentos, inclusive, resultam de reações externas: a “alegria”, a “felicidade” e a “emoção”, mencionadas por A1, são resultados do contato com o brinquedo (fenômeno emocional) e corroboradas pelo processo mental perceptivo, conforme já pontuamos. Ainda há de se levar em consideração a apreciação, que emana dessa interação e

²⁰³ Tomamos emprestado o termo do inglês “*fun food*”, proposto inicialmente por Brougère (2014), ressignificando-o não só do ponto de vista léxico-gramatical, mas também sob uma ótica semântico-discursiva.

que advém da avaliação sobre o objeto lúdico. Dessa forma, “*ão pega eles*” diz respeito a uma reação-qualidade (MARTIN; WHITE, 2005; ALMEIDA, 2010) do/a aluno/a, cujo respaldo está voltado para as propriedades visuais, táteis e odoríficas do boneco; ou seja, constitui uma reiteração do discurso: Vê-lo, tocá-lo e cheirá-lo me agradaram muito!

Na sequência, apresentamos o trecho do diário de A5, através do Quadro 10. Produzido durante a 2ª Etapa – Oportunização de práticas de linguagem, o diário traz impressões do/a aluno/a participante acerca dos momentos vividos em interação com os bonecos artesanais inclusivos.

Quadro 10 - Diário do/a Aluno/a 5 (A5)

		Diário	
Sistema de Transitivity	Está sendo muito boa essa manhã com os meus 2 amiguinhos <i>deficientes</i> , e eu dei um nome <i>pra</i> eles dois e foi Isaque e Raquel dois nomes bíblicos.		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	está sendo (estar/ser); dei (dar); foi (ser)	essa manhã; boa; eu; um nome; <i>pra</i> eles dois; Isaque e Raquel; dois nomes bíblicos	muito; com os meus 2 amiguinhos <i>deficientes</i>
Sistema de Avaliatividade	Está sendo muito boa essa manhã com os meus 2 amiguinhos <i>deficientes</i> , [Afeto] e eu dei um nome <i>pra</i> eles dois [Afeto] e foi Isaque e Raquel dois nomes bíblicos . [Julgamento]		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à Transitivity, infere-se que o/a aluno/a prezou pelo uso de dois processos relacionais “ser”, mantendo, na primeira utilização, uma locução com “estar”, intercalados por uma oração material. Tais escolhas chamam nossa atenção para o fato de que é possível estabelecer uma relação entre conceitos: “essa manhã” (portador) e “boa” (atributo); “eu” (ator), “um nome” (escopo) e “*pra* eles dois” (beneficiário); e “Isaque e Raquel” (identificado) e “dois nomes bíblicos” (identificador). Conforme Thompson (2014) pontua, dessa forma, a ênfase não recai sobre os processos; pelo contrário, ficam evidentes os participantes. Com isso, A5, através de um texto pessoal e informal, difundiu suas ideias, sentimentos, desejos, emoções e acontecimentos do seu dia, ocasionando uma profunda percepção de mudança de base sociocultural no que se refere ao convívio com a deficiência, sobretudo ao escolher Isaque, cujo nome é de origem hebraica e significa “ele sorri”, e Raquel, que era uma moça de lindo rosto, sinônimo da beleza, cuja história está registrada no livro de Gênesis. Além disso, torna-se válido mencionar o processo material transformativo “dar”, que ratifica que a criança, durante essa

manhã, foi tomada por mudanças, as quais são motivadas por algum investimento de energia pelo participante “eu”, e isso reitera a ideia de que podemos caminhar para uma mudança significativa em prol de uma releitura sobre a deficiência na mais tenra idade, e, conseqüentemente, em todo o mundo.

Ao inserir, em seu diário, as circunstâncias de grau (muito) e de companhia (com os meus 2 amiguinhos *deficientes*), o/a aluno/a não as utilizou como mero valor expletivo ou acessório, já que constituem escolhas com vistas à construção dos sentidos desencadeados por meio dos processos e dos participantes a eles associados. Sendo assim, A5 busca, além de deixar o PI ciente da positiva intensidade, da ideia de companhia verdadeira e do propósito no que diz respeito ao manejo e à interação com os bonecos, afirmar que urge ressignificar a lógica e o poder que têm sido disseminados no tocante à normalização, suscitando, portanto, a seguinte questão: Existe, ora, algo que possa ser concebido e pensado como modelo de normalidade em nossa sociedade? Eis que chamamos a atenção para a necessidade da destituição da “violenta imposição de uma suposta identidade única, fictícia” (SKLIAR, 2006, p. 19), sobretudo entre as crianças. Escutemos, pois, o que elas nos dizem em suas narrativas!

Nesse ponto, retomamos as ideias de Sutton-Smith (1997) acerca da relevância da Retórica como *Self*, considerando as narrativas advindas da interação da criança com seus pares, e das mesmas com os brinquedos, o que suscitou experiências subjetivas no que se refere à deficiência, às diferenças e à inclusão, corroborando o sentimento de empatia pelo outro. Além disso, não é à toa que Brougère (2014) vai tratar da cultura dos pares²⁰⁴, sob a ótica da Retórica da Diversão (BROUGÈRE, 2014; 2018), para consolidar a ideia de que a subjetividade e a diversão que emanaram do contato com os bonecos em estudo consolidaram que os aspectos funcionais e simbólicos desse artefato estabelecem fascínio e encanto, proporcionando uma atração sensorial múltipla, conforme são evidenciados na narrativa de A5.

Em relação à Avaliatividade, consideramos que o/a aluno/a utilizou-se de circunstâncias para evidenciar emoções presentes em seu discurso. Para tanto, conforme Almeida (2010) pontua, A5 qualificou seu afeto através dos adjuntos de circunstância, a saber: (i) “muito boa essa manhã” – sentimento de alegria, felicidade e surpresa; “com os meus 2 amiguinhos *deficientes*” – sentimento de gratidão, esperança e altruísmo. Nesse caso, os processos são modificados pelas circunstâncias, as quais têm a função de realizar de maneira categórica e de pôr em cena tais sentimentos. Sob a perspectiva de julgamento, há de se evidenciar que a criança teceu opiniões de ordem avaliativa acerca do comportamento e do caráter humanos (HOOD,

²⁰⁴ Essa tradução corresponde ao termo “*culture of peers*”, proposto por Brougère (2014, p. 256).

2010). Ao realizar significados avaliativos, foi possível construir juízos, sob uma perspectiva linguística, a partir dos elementos “Isaque e Raquel dois nomes bíblicos”, o que remete à tenacidade: Quão confiáveis são Isaque e Raquel? Nesse quadro, o discurso produzido pelo/a aluno/a, por meio de uma página do diário, estabelece relações com o sistema linguístico, cujo produto resulta da interseccionalidade entre a linguagem e o contexto em que ele é potencializado. Isto é, pode-se notar que as escolhas feitas por A5 constituem recursos interpessoais para assumir uma posição frente ao que fora expresso no tocante à deficiência sob um viés histórico, sociocultural, ideológico e linguístico, sobretudo, visando à minimização das oposições binárias.

Em seguida, tecemos algumas análises a partir de uma carta produzida por A3, presente no Quadro 11. Nela, estão postas informações pessoais, que consolidam a proposta de Sistematização e reflexão sobre o conhecimento em relação à inclusão. Esse texto foi produzido durante a execução da 3ª Etapa da Situação de Aprendizagem, em que é solicitada ao/a aluno/a participante a produção de uma carta de cunho pessoal.

Quadro 11 - Carta do/a Aluno/a 3 (A3)

		Carta	
Sistema de Transitivity	<i>Orobo</i> 03 de <i>novenbro</i> de 2021. <i>Ola prina</i> Eduarda Hoje o Professor <i>Junio</i> deu um presente para o <i>neu</i> colega <i>defisiente físico</i> era um boneco cadeirante ao <i>si fer</i> naquele boneco ele <i>ficol</i> muito feliz e alegre Beijo (A3)		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	deu (dar); era (ser); <i>fer</i> (ver); <i>ficol</i> (ficar)	o Professor <i>Junio</i> ; um presente; para o <i>neu</i> colega <i>defisiente físico</i> ; [ele]; um boneco cadeirante; ele; feliz e alegre	Hoje; ao <i>si fer</i> naquele boneco”; muito
Sistema de Avaliatividade	<i>Orobo</i> 03 de <i>novenbro</i> de 2021. <i>Ola prina</i> Eduarda Hoje o Professor <i>Junio</i> deu um presente para o neu colega defisiente físico era um boneco cadeirante [Apreciação] ao si fer naquele boneco [Julgamento] ele ficol muito feliz e alegre [Afeto] Beijo (A3)		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando essa narrativa pelas lentes do Sistema de Transitivity, chamamos a atenção para a escolha dos processos: o (1) processo material “dar” constitui uma ideia de propriedade, a qual é corroborada pelo boneco artesanal cadeirante que é concebido como um presente, cuja manipulação extrapola um conceito puramente funcional do objeto e atinge uma

perspectiva de admiração e ressignificação do boneco: Ele é cadeirante! Além disso, os (2) processos relacionais “ser” e “ficar” consolidam a ideia de sedução despertada pelo artefato, caracterizando-o a partir de seu papel de representação na sociedade e identificando-o como participante dela (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 259). O (3) processo mental perceptivo “se ver”, por sua vez, vem consolidar as ideias elencadas acima, sob um ponto de vista da fisiopsicologia, estabelecendo uma relação entre o funcionamento físico e o comportamento, manifestando um estado de consciência, bem como nota-se que a escolha desse processo em detrimento de outros demonstra implicações positivas no tocante ao efeito de espelho que o boneco teve sobre o/a aluno/a participante. Em relação aos participantes, percebe-se: (i) “o Professor *Junio*”, “um presente” e “para o *neu* colega *deficiente físico*”, que desempenham a função de ator, escopo e beneficiário, respectivamente; (ii) um participante identificado implícito ([ele]) e um participante identificador “um boneco cadeirante”; além do (iii) “ele”, que julgamos portador de um sentimento e de um estado de espírito, e “feliz e alegre” que são atributos responsáveis por caracterizarem uma referida entidade.

Na intenção de acrescentar significados à oração, A3 recorreu a duas localizações no tempo: “Hoje” e “ao *si fer* naquele boneco”, além de um modo para expressar gradação (muito), o que amplia a percepção de “desenvolvimento [...] social das pessoas com deficiência, compatível com a meta de inclusão plena” (MANTOAN, 2015, p. 42). Corroboramos, ainda, a ideia de Painter, Martin e Unsworth (2013), quando esses teóricos assinalam que os conteúdos ideacionais/representacionais não se configuram tão óbvios para as crianças, sobretudo em relação à deficiência, pois, na verdade, ratificamos que os bonecos artesanais inclusivos encorajaram a contemplação. Nesse contexto, resgatamos os achados de Sutton-Smith sobre a Retórica como Progresso (1997), bem como da Retórica da Educação (BROUGÈRE, 2014; 2018), para pontuar que as aptidões físicas e os aprendizados socioemocionais têm sido colocados à prova, primordialmente, no ambiente escolar, onde a resiliência, a amabilidade e o engajamento com os outros devem se manter constantes nesses espaços multiculturais, multifacetados e multimodais.

Com relação ao Sistema de Avaliatividade, percebemos, na carta produzida por A3, referências aos campos semânticos do afeto e do julgamento, bem como ao da apreciação. Repara-se muita emoção, quando a criança se utiliza dos atributos “feliz e alegre”, consubstanciados pelo sintagma “Beijo”, que se constituem agradáveis de se vivenciar. Vislumbra-se, ainda, princípio ético, quando a criança escreve “ao *si fer* naquele boneco”, que reverbera a ideia de que as crianças com deficiência precisam se perceber nos artefatos com os quais brincam; afinal, esse julgamento positivo precisa ser a palavra de ordem. Percebe-se, além

do mais, que a estética é evocada pela criança, no trecho “um presente para o *neu* colega *deficiente físico* [...] um boneco cadeirante”, não apenas porque menciona o marcador visual que sinaliza a deficiência, mas também porque torna evidente que essa apreciação decorre provavelmente da harmonia das formas, da composição material com que os bonecos são feitos e/ou das cores.

O Quadro 12 estabelece algumas considerações e análises com base no cartaz produzido por A3, por meio do qual serão estabelecidas correlações verbo-imagéticas. Durante a vivência da Ressignificação da aprendizagem, que corresponde a 4ª Etapa, foi solicitada aos/às alunos/as participantes a composição de um cartaz, destacando como as pessoas com deficiência deveriam ser tratadas nos diversos espaços sociais, sobretudo na escola.

Quadro 12 - Cartaz produzido pelo/a Aluno/a 3 (A3)

Cartaz			
		<p>Todos <i>teno</i> que <i>respeita</i> os <i>deficientes</i>.</p>	
		Centro Experiencial da Oração	
Sistema de Transitividade	Processos	Participantes	-----
	<i>teno</i> que <i>respeita</i> (ter/respeitar)	Todos; os <i>deficientes</i>	
Sistema de Avaliatividade	Todos <i>teno que respeita</i> [Julgamento] os <i>deficientes</i> .		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para tratar do cartaz produzido pelo/a aluno/a, recorreremos tanto a Hodge e Kress (1988, p. 12), por considerarmos que o texto “deve ser estudado no nível da ação social, e seus efeitos na produção dos significados”²⁰⁵, quanto a Bezemer e Kress (2016), quando defendem que a aprendizagem e a comunicação devem ocorrer sob um viés eminentemente multimodal, porque, caso contrário, esses fenômenos constituem-se parciais.

²⁰⁵ No original: “*must be studied at the level of social action, and their effects in the production of meaning*” (HODGE; KRESS, 1988, p. 12).

Sobre a relação imagético-verbal proposta no cartaz de A3, percebe-se que o/a aluno/a participante buscou reconstruir a boneca tal qual se apresenta: as cores amarelo, vermelho e azul; a saia florida; o laço no cabelo; a ausência de uma das pernas e as muletas, sobretudo. A3, por meio desses símbolos visuais, intenciona ratificar sua utilização necessária à saúde e bem-estar de tantos/as, atribuindo-lhes um sentido de maior valia. Assim, o código semiótico imagético está imbricado ao textual, resultando na defesa da promoção da autoestima e da inclusão das pessoas com deficiência. Isso traz à reflexão que a boneca escolhida para ser representada no cartaz diz respeito não só à criação de um artefato lúdico, mas também propõe novos conceitos, estabelecendo releituras de significados e percepções.

Dessa forma, a partir de uma análise sob o viés da Transitividade, fica evidente a sua escolha por uma oração comportamental, através do processo “respeitar” modalizado por “ter que”, denotando a necessidade de se concretizar algo, cuja consciência se mostra como forma de comportamento positivo do ser humano perante a sociedade. Nessa oração, A3 lança mão do participante comportante “Todos” e do comportamento “os *defisientes*” com vistas a chamar a atenção para potencialização da visão de inclusão que tem sido disseminada no espaço educacional e no campo das legislações e dos direitos humanos. Urge, portanto, que nos vistamos de todos como um só! Nesse universo, defendemos que a Retórica da Frivolidade (SUTTON-SMITH, 1997) vai além de um mero discurso de convencimento e persuasão sobre o brincar desprezioso, pois traz à tona valores que representam a maneira como as pessoas apreciam a simplicidade, através da qual podemos incluir fenômenos em um espaço potencialmente semiótico.

Em relação à nossa pesquisa, percebemos que os/as alunos/as puderam experimentar, conseguiram ser criativos/as, bem como foi possível estabelecer suas individualidades e expandir a sua prática cultural. Essa ideia é corroborada pela Carta das Nações Unidas para a Infância, em que o direito de brincar da criança constitui-se como algo irrefutável. Dessa forma, ratificamos que a Frivolidade é maximizada, mesmo em ambientes pedagógicos, o que estabelece uma interseccionalidade com a Retórica da Educação (BROUGÈRE, 2014; 2018), principalmente quando argumentamos que os bonecos artesanais inclusivos podem potencializar uma construção cultural acerca da deficiência e ressignificar pré-concepções, possibilitando outras ações do brincar, reforçando a interação verbal e estabelecendo analogias entre a formação adulta e as improvisações infantis, conforme Brougère (2014) pontua.

Quanto à Avaliatividade, o campo semântico do julgamento é evidenciado por A3 através do trecho “*teno que respeita*”; dessa forma, percebemos que humanidade e empatia pela causa da luta das pessoas com deficiência foram trazidas à tona. Essas escolhas feitas pela

criança revelam uma estima social, sob um viés crítico-reflexivo e ideológico, a partir da solidariedade, do respeito e da convocação de todos/as. Desse modo, compactuamos das ideias de Martin e White (2005) e de Almeida (2010) para tratar da normalidade como um tipo de julgamento, uma vez que esse comportamento de respeito que a criança reivindica poderia estar, de fato, nas condições da infraestrutura urbana, nas calçadas, por exemplo, no transporte público, dentre outros espaços, em prol de uma convivência mais justa, harmoniosa e pacífica.

5.2.2 Das narrativas que suscitam releituras tanto socioculturais quanto ideológicas

Compreendemos que a aproximação das crianças com temáticas relevantes e instigantes deve ocorrer de maneira lúdica, e o brincar dispõe de tais requisitos. Nesse contexto, as atitudes ganham novas implicações, no momento em que a realidade sociocultural é recontada sob uma perspectiva infantil, na qual as crianças a percebem sob múltiplas semioses, distintas significações sociais de extensão física e subjetiva. Assim, defendemos que toda a apropriação do conhecimento deve se vestir de uma perspectiva político-ideológica, em especial quando referimo-nos à relação interseccional entre os componentes imagéticos e verbais, potencialmente significantes para as crianças, no que se refere à leitura e à produção de narrativas sobre a deficiência, as diferenças e a inclusão.

No Quadro 13, visando à problematização das ideias elencadas, analisamos um excerto do relato proposto por A4. A produção desse relato ocorreu durante a Problematização/Ativação do conhecimento prévio, na 1ª Etapa das Situações de Aprendizagempropostas, por meio da qual as crianças poderiam levantar suposições acerca do que continha a caixa utilizada para essa atividade.

Quadro 13 - Relato do/a Aluno/a 4 (A4)

	Relato		
Sistema de Transitividade	<i>Depois de abrir a caixa, eu penso que...</i> Tem os “amiguinhos mais que especiais”! Quando eu abracei eles eu <i>centi</i> uma alegria.		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	tem (ter); abracei (abraçar); <i>centi</i> (sentir)	[ela]; os “amiguinhos mais que especiais”; eu; eles; eu; uma alegria	Quando eu abracei eles
Sistema de Avaliatividade	<i>Depois de abrir a caixa, eu penso que...</i> Tem os “amiguinhos mais que especiais”! [Afeto] Quando eu abracei eles [Apreciação] eu <i>centi uma alegria.</i> [Afeto]		

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que concerne aos aspectos do Sistema de Transitividade, notamos que A4 utilizou-se de três processos distintos para exprimir a sua surpresa ao abrir uma caixa e encontrar alguns bonecos artesanais nela, a saber: (i) “ter” (processo relacional possessivo), por meio do qual a criança estabeleceu uma representação das relações, identificando os brinquedos e caracterizando-os; (ii) “abraçar” (processo material), em que se configura o empreendimento de uma ação com vistas à representação de uma experiência externa; e (iii) “sentir” (processo mental perceptivo), do qual emanam atitudes experienciais de ordem interna, a partir de uma reação positiva. Nesse misto de representações, experiências e relações, chama a nossa atenção a inter-relação signo e contexto semiótico, e a possibilidade dessa relação entre eles. Para tratar da alegria ao abraçar os bonecos artesanais, a criança não se furtou de legitimar sua posição de produtor de signos e de consumidor deles, no trato das identidades e relações consigo mesma e com os demais. Com base nessa convergência e na narrativa produzida, podemos afirmar: De experiências mais significativas e profundas, surgem novas narrativas!

No que se refere aos participantes, existe o possuidor implícito ([ela]) e o participante “os ‘amiguinhos mais que especiais’” que assume o papel de possuído, pois existe a intenção de A4 em estabelecer relações abstratas entre as pessoas com deficiência, compondo uma coletividade (FUZER; CABRAL, 2014), através desses brinquedos. A primeira ocorrência do “eu” e “eles” configuram ator e meta, respectivamente, intencionando demonstrar o emprego de vigor e de movimentação a essa ação, corroborando a ideia de inclusão; o/a aluno/a quis trazer à reflexão a implementação de ações que abracem as diferenças, aprendam com elas e que se adaptem às potencialidades de cada aluno/a: Eis a essência da inclusão! Percebe-se, ainda, a segunda ocorrência do participante “eu”, bem como do sintagma “uma alegria”, que

conotam a função de experienciador e fenômeno, nessa ordem, em que a criança intenciona atribuir a si mesma a percepção singular desse abraço no artefato lúdico, que, a partir desse momento de interação, se torna conhecido e, portanto, desejado por ela.

Essas experiências são ratificadas por uma circunstância de localização no tempo (Quando eu abracei eles), através da qual fica evidente um destaque a essa expressão do corpo, passível de demonstração de diversos sentimentos, tais como: amor, carinho e cuidado. Ou seja, constitui-se um ato que nos conecta com outras pessoas, independentemente das diferenças, intencionando “provocar nos[as] alunos[as] a conscientização para as relações de diferença [...] diferentes etnias, religião, gênero ou que apresentem também diferenças nas suas capacidades de ouvir, ver ou compreender o mundo” (MEDRADO, 2016, p. 271-272). Igualmente, essa narrativa retoma a ideia da Retórica como *Self* (SUTTON-SMITH, 1997) no tocante às vivências pessoais e, sobretudo, à satisfação que emana do brincar por meio de um abraço, conforme demonstra o relato da criança. Essa perspectiva é corroborada pela Retórica da Diversão (BROUGÈRE, 2014; 2018), pois além da experiência de entretenimento, foram suscitadas retóricas de cunho positivo em relação ao outro, advindas do discurso infantil.

A partir do olhar da Avaliatividade, destacamos os campos semânticos do afeto e da apreciação. Em relação ao afeto, percebe-se que A4 chamou a nossa atenção ao se referir aos brinquedos artesanais pelo nome atribuído à coleção, “amiguinhos mais que especiais”, intencionando ressaltar uma gradação lexicalizada dos sentimentos (ALMEIDA, 2010), fazendo referência ao diminutivo que expressa carinho (“amiguinhos”), utilizando o “mais”, que denota uma intensidade alta de alegria, e repercutindo, dessa forma, nos sentimentos de felicidade, contentamento, satisfação, sensação de bem-estar e de gratidão estimulados pelo abraço. Além do mais, partindo do pressuposto de que a apreciação está vinculada à avaliação que se depreende dos elementos que nos cercam, especificamente dos bonecos artesanais inclusivos, a criança foi enfática em relatar que, “quando abraçou os brinquedos”, sentiu alegria; essa análise ratifica o que é postulado por Martin e White (2005) e por Almeida (2010), à medida que sustentam que a realização da apreciação está conectada a um processo mental (“sentir”), demonstrando, portanto, a reação de arrebatamento do/a aluno/a frente àqueles brinquedos como textos autênticos.

Na sequência, apresentamos um olhar para o diário de A2, presente no Quadro 14. Essa produção ocorreu durante a Etapa de Oportunização de práticas de linguagem. Como mote, propusemos a seguinte questão: “O que eu sinto quando vejo, aperto e abraço os “Amiguinhos + Q Especiais?”.

Quadro 14 - Diário do/a Aluno/a 2 (A2)

	Diário		
Sistema de Transitivity	<i>hoje</i> foi o dia mais legal que eu <i>ja</i> tive porque foi o dia de conhecer os amiguinhos <i>mas</i> que especiais eu não imaginava que ia acontecer isso quando eu <i>abrio</i> a caixa me senti mais feliz alegre corajosa eu gostei mais da menina e escolhi ela.		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	foi (ser); tive (ter); foi (ser); conhecer (conhecer); imaginava (imaginar); ia acontecer (ser/acontecer); <i>abrio</i> (abrir); senti (sentir); gostei (gostar); escolhi (escolher)	o dia mais legal; o dia de conhecer os amiguinhos <i>mas</i> que especiais; eu; a caixa; me; eu; da menina; ela	<i>hoje</i> ; <i>ja</i> ; quando eu <i>abrio</i> a caixa; mais feliz alegre corajosa; mais da menina
Sistema de Avaliatividade	<i>hoje</i> foi o dia mais legal que eu <i>ja</i> tive porque foi o dia de conhecer os amiguinhos <i>mas</i> que especiais eu não imaginava que ia acontecer isso [Afeto] quando eu <i>abrio</i> a caixa me senti mais feliz alegre corajosa eu gostei mais da menina [Afeto] e escolhi ela . [Apreciação]		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos aspectos da Transitivity, percebemos que A2 recorreu a diversos e diferentes processos em suas escolhas, com vistas a expressar as representações de sua experiência ao tocar, cheirar e observar os bonecos artesanais inclusivos, a saber: (i) os processos relacionais intensivos identificativos “ser” e possessivo atributivo “ter”, além de indicarem a vivência dessa criança que se estende através do tempo, ratificam que o contato com esses artefatos, bem como o contexto e as situações suscitadas, proporcionaram uma experiência singular a partir de conceitos múltiplos sobre a deficiência, de experimentações diversificadas sobre as diferenças e de um aprimoramento sociocognitivo acerca do tema da inclusão que permitiu perceber que o brincar constitui-se como uma atividade agradabilíssima. Os (ii) processos mentais tanto de ordem cognitiva (“conhecer” e “imaginar”) quanto emotivo (“sentir” e “gostar”) escolhidos pelo/a aluno/a demonstram quão importante foi a mudança de percepção da realidade dessa criança, construindo um fluxo de consciência desse/a falante/escritor/a (FUZER: CABRAL, 2014); isto é, esses objetos lúdicos suscitaram novos níveis de atuação em sociedade devido a uma potencialização gerada por tais sentimentos, o que é ratificado, também, pela escolha do marcador de polaridade “não”, antecedendo o processo “imaginar”. Já os (iii) processos “acontecer”, que forma uma locução com “ser”, “abrir” e “escolher” geram orações materiais criativas, em que os participantes tornam-se

relevantes à proporção que tomam existência no mundo, demonstrando que é possível integrar, socializar, incluir e estabelecer releituras sobre as pessoas que possuem alguma deficiência.

No que diz respeito aos participantes, “o dia mais legal” e “o dia de conhecer os amiguinhos *mas* que especiais” constituem atributos que individualizam aquele momento em que A2 teve seu primeiro contato com os bonecos artesanais inclusivos, corroborando a ideia de que as representações motivam interações táteis e visuo-olfativas, as quais reiteram a importância da confecção de produtos que prezem por materiais que estimulem tais relações. O “eu”, por sua vez, assumiu várias funções como participante, dentre elas, podemos referenciar: (1) possuidor, em “eu *ja* tive”; (2) experienciador em “[eu] conhecer”, “eu não imaginava”, “[eu] me senti” e em “eu gostei”; (3) ator, em “eu *abrio*” e “[eu] escolhi”; e “isso” como participante ator em “que ia acontecer isso”. Além desses, outros participantes ainda merecem destaque, tais como: “a caixa” e “ela”, como metas; “me” e “da menininha”, como fenômenos; isso revela que o/a aluno/a não se furtou de trazer à tona uma combinação de entidades envolvidas, demonstrando que elas podem fazer com que os processos ocorram e evidenciando que as mesmas podem ser afetadas por inúmeros processos.

As circunstâncias atribuíram novos significados à narrativa: de localização no tempo (“*hoje*”, “*ja*”, “quando eu *abrio* a caixa”) e de referência ao modo (grau), em “mais feliz alegre corajosa” e em “mais da menininha”. Nesse contexto, com base nos postulados da Retórica do Imaginário (SUTTON-SMITH, 1997), a utilização de tais termos corrobora com a imaginação, por prezar pela criatividade e pela potencialização da fantasia durante o brincar. Assim, a criança fez uso de tais circunstâncias para revelar, ainda, que tais materiais e momentos denotam um alto potencial semiótico com vistas a criar experiências prazerosas, de improvisação e flexíveis. Dessa forma, não podemos deixar de ressaltar que os bonecos artesanais inclusivos constituem embrulhos de diversão²⁰⁶ (BROUGÈRE, 2018, p. 44), que foi suscitada, principalmente, pela forma antropomórfica (ALMEIDA, 2020) e pela alegria que emana desses objetos lúdicos, o que é pontuado também pela Retórica da Diversão (BROUGÈRE, 2014; 2018). Por fim, afirmamos: Os brinquedos não são apenas objetos brincantes!

Em relação ao Sistema de Avaliatividade, são percebidos na narrativa da criança tanto sentidos atitudinais de afeto quanto de apreciação. Nos trechos “eu não imaginava que ia acontecer isso” e em “eu gostei mais da menininha”, por meio dos processos mentais “imaginar” e “gostar”; e em “me senti mais feliz alegre corajosa”, através dos epítetos “feliz”, “alegre” e

²⁰⁶ Essa é a nossa tradução para o termo “*wrappings of fun*”, elaborado por Brougère (2018, p. 44).

“corajosa”, a criança expressa seu sentimento de felicidade, linguisticamente, pela escolha das orações mentais, intencionando revelar experiências do mundo relacionadas à sua consciência, e seu sentimento de positividade, por meio da utilização dos epítetos, os quais não foram utilizados de forma aleatória, mas, sim, a partir de intencionalidades reveladas na narrativa. Em relação à apreciação, o trecho “escolhi ela” apresenta uma avaliação do/a aluno/a em relação aos aspectos estéticos e da forma com que determinado boneco se apresenta e representa, reverberando em uma apreciação que resulta na escolha de um entre tantas opções. Nesse trecho, percebemos uma reação-impacto: Isso te fascinou? - Sim, por isso “eu gostei mais da menininha!”, além de uma reação-qualidade: Isso te entreteu? – Sim, por isso “escolhi ela!” (MARTIN; WHITE, 2005; ALMEIDA, 2010).

No Quadro 15, apresentamos uma carta produzida por A4. Na Etapa de Sistematização e reflexão sobre o conhecimento, foi produzido esse texto, em que o/a aluno/a participante estabelece um contato com a sua mãe para tratar da atividade vivenciada.

Quadro 15 - Carta do/a Aluno/a 4 (A4)

Carta			
Sistema de Transitivity	Oi mãe hoje foi um dia muito bom o professor <i>Junio</i> entregou uma caixa com bonequinhos com <i>deficiência</i> para meu amigo <i>neque</i> ele ficou muito feliz e eu e ele brincamos muito [com] os bonequinhos. ASS: (A4) Para: <i>Mae</i>		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	foi (ser); entregou (entregar); ficou (ficar); brincamos (brincar)	um dia muito bom; o professor <i>Junio</i> ; uma caixa; para meu amigo; ele; muito feliz; eu e ele; [com] os bonequinhos.	hoje; muito (3x); com bonequinhos com <i>deficiência</i> ; [com] os bonequinhos
Sistema de Avaliatividade	Oi mãe hoje foi um dia muito bom [Afeto] o professor <i>Junio</i> entregou uma caixa com bonequinhos com <i>deficiência</i> para meu amigo [Apreciação] <i>neque</i> ele ficou muito feliz [Afeto] e eu e ele brincamos muito [com] os bonequinhos. ASS: (A4) Para: <i>Mae</i>		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da perspectiva da Transitivity, consideramos que A4, em sua carta endereçada à mãe, buscou explorar os processos relacionais intensivos atributivos “foi” (ser) e “ficou” (ficar), intencionando acentuar o brincar como uma ação simbólica, representacional e motivada por diversos elementos que sugerem aspectos ideacionais e interativos. Conforme é feita uma referência ao artefato e ao amigo, notamos que a criança utilizou-se dos processos

materiais “entregou” (entregar) e “brincamos” (brincar), para demonstrar que a brincadeira é, dentre tantos atributos, uma forma de ela estar imersa na cultura que a cerca; isto é, o discurso da criança não se trata de uma mera escolha de sintagmas, mas de uma ênfase a um contexto específico: o da deficiência, das diferenças e o da inclusão.

Nesse cenário, temos como participantes “ele” (o amigo), que desempenha o papel de portador, e dois atributos, a saber: “um dia muito bom” e “muito feliz”. Na primeira ocorrência, é estabelecida uma referência à manhã em que a criança esteve com os bonecos, ressaltando-a como algo singular e muito gratificante; na segunda, por sua vez, a entidade “ele” (o amigo) recebe uma característica comum à classe das pessoas que sentem ou aparentam felicidade, denotando um sentimento de pertencimento. O ator “o professor *Junio*” compõe uma oração material transformativa, em que se percebe que a meta “uma caixa²⁰⁷” sofreu uma alteração do mundo físico, não só em decorrência de sua abertura, mas também porque os/as alunos/as foram convidados/as a escolher um dos bonecos para brincar e escrever sobre eles, possibilitando uma experiência simultânea de exploração e de descoberta da coleção “Amiguinhos + Q Especiais”, que é corroborada pelo participante beneficiário “para meu amigo”. Já o ator “eu e ele” constitui uma oração material criativa, juntamente com o participante meta “[com] os bonequinhos”, haja vista que a criança e o colega de turma passaram a existir no mundo (FUZER; CABRAL, 2014), dada a oportunidade da brincadeira concedida a eles, quer seja por meio da interação e da cooperação, quer seja através do compartilhamento e da conversa informal.

No tocante aos elementos circunstanciais presentes na carta de A4, convém chamar a atenção para o aspecto de que as circunstâncias apresentam-se associadas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 311): (i) à localização no tempo (“hoje”); (ii) ao modo e sua gradação (“muito”); e (iii) ao acompanhamento no sentido de estabelecer uma companhia (“com bonequinhos com *deficiência*” e “[com] os bonequinhos”). Nesse aspecto, podemos afirmar que relações interseccionais ocorrem entre as escolhas linguísticas e os agentes contextuais, tais como: interesses, corroboração, cenário e indicadores, dentre outros elementos.

Isso posto, para a Retórica do Progresso (SUTTON-SMITH, 1997), a brincadeira é relevante porque é empolgante e envolvente; além do mais suscita um estar no mundo de maneira protagonista e adverso, portanto, a qualquer opressão ou embaraço, conforme pode-se observar na narrativa de A4. Ou seja, tratamos, aqui, de experiências socioemocionais mais densas proporcionadas às crianças durante a pesquisa na escola. Levando em consideração essa relevância atribuída ao ambiente escolar, Brougère (2014; 2018) vai pontuar que o aspecto

²⁰⁷ Referimo-nos às caixas que foram utilizadas nas situações de aprendizagem, já mencionadas na seção sobre a metodologia da pesquisa.

educativo do brinquedo, sob o viés da Retórica da Educação, instiga a potencialização de diversas habilidades, sem as quais as fases posteriores da criança são tolhidas; dentre elas, podemos citar: (1) “antecipação e predição”²⁰⁸ (BROUGÈRE, 2018, p. 36), por meio de estratégias antecipatórias e seleção das pistas, o que pode colocá-la numa posição de protagonista; (2) “controle da força muscular”²⁰⁹ (p. 36), como um dos componentes da aptidão física, o que pode desenvolver a flexibilidade e a solidariedade, sobretudo quando tratamos das pessoas com deficiência; (3) “relação de causa e efeito”²¹⁰ (p. 36), a partir da sensação de controle e de uma melhor compreensão do contexto sociocultural, histórico e ideológico no qual ela está envolvida, permitindo aos/às pequenos/as ver as coisas sob vários pontos de vista.

Sobre os aspectos avaliativos presentes na carta de A4, o afeto decorre da atribuição de qualidades aos participantes, pelo uso dos atributos “bom” e “feliz”, que são consubstanciados pela circunstância de grau “muito”. Corroborando as ideias de Martin e White (2005), o/a aluno/a buscou externar esse afeto recorrendo às qualidades, tanto ao dia em que teve contato com os bonecos artesanais inclusivos pela primeira vez quanto ao amigo que recebeu das mãos do pesquisador uma caixa com diversos brinquedos inclusivos. Trata-se de uma estruturação de sentimento²¹¹! (MARTIN; WHITE, 2005). A apreciação, por sua vez, decorre da utilização de epíteto (“com *deficiencia*”) e de adjuntos de circunstância (“com bonequinhos” e “[com] os bonequinhos”). A partir dos trechos “uma caixa com bonequinhos com *deficiencia*” e “[com] os bonequinhos”, percebemos que tais escolhas da criança intencionam fortalecer as relações de ordem experiencial e ideacional, bem como tornar relevantes os aspectos interpessoais/interativos que emanam desses brinquedos. Convém, ainda, pontuar que, no trecho “para meu amigo”, deve ser considerada a perspectiva de que o participante se beneficia do processo “entregar”, não apenas se adotarmos um propósito em que se deseja alcançar algo a partir de determinada ação, mas sim a partir de um viés de afetividade, de comoção e de entusiasmo com base na descoberta de um novo brinquedo, o qual pode potencializar a empatia, com vistas a chamar a atenção para a reação da outra pessoa, imaginando-se nas mesmas circunstâncias das crianças representadas pelos bonecos.

Intencionando expandir tais discussões, trazemos o Quadro 16 que apresenta um cartaz produzido por A5, através do qual discorreremos um olhar tanto de ordem verbal quanto imagética. Essa produção imagético-verbal foi proposta pelo/a aluno/a ao concluir a Etapa de

²⁰⁸ No original: “*anticipation and prediction*” (BROUGÈRE, 2018, p. 36).

²⁰⁹ No original: “*control of muscle strength*” (BROUGÈRE, 2018, p. 36).

²¹⁰ No original: “*‘cause and effect’ relationship*” (BROUGÈRE, 2018, p. 36).

²¹¹ Essa é a nossa tradução para o termo “*map of feeling*”, proposto por Martin e White (2005, p. 46), para se referir ao afeto, julgamento e apreciação.

Ressignificação da aprendizagem, buscando estabelecer uma intersecção entre dois códigos semióticos distintos.

Quadro 16 - Cartaz produzido pelo/a Aluno/a 5 (A5)

Cartaz			
		<p>É com carinho e amor.</p>	
Sistema de Transitivity	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	é (ser)	-----	com carinho e amor
Sistema de Avaliatividade	É com carinho e amor . [Afeto]		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na composição desse cartaz, é perceptível que A5 priorizou as configurações imagéticas em detrimento do texto verbalizado por meio da escrita, embora percebamos que ambos os modos e recursos semióticos se complementem, de forma que a ilustração prolonga o potencial semiótico do recurso verbal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), e vice-versa. Assim sendo, concordamos com Kress e van Leeuwen (2006[1996]), quando afirmam que são as crianças, sim, os maiores exemplos de que palavra e imagem se combinam, de diversificadas formas e a partir de inúmeros recursos representacionais e interativos, como resultado de um esforço e um empreendimento ativos.

Em relação à perspectiva verbo-imagética evidenciada por A5, presente no cartaz, nota-se que os marcadores visuais são colocados em evidência. Dessa forma, os óculos, os sapatos, as cores utilizadas e, acima de tudo, a cadeira de rodas integram essa composição multimodal. Ao utilizar “carinho” e “amor”, no canto inferior do cartaz, A5 também colocou em evidência a cadeira de rodas que, tal qual os outros equipamentos (andadores e próteses, por exemplo), pode auxiliar na locomoção, alinhamento e prevenção, o que a insere ao cotidiano daqueles/as que a utilizam. Nessa convergência entre texto verbal e visual, o boneco constitui-se como uma releitura de padrões, comportamentos, regras socioculturais, além da fantasia infantil; ou seja, “carinho” e “amor” são traduzidos no brinquedo, cujo conceito imaginado acerca da deficiência,

da diferença e da inclusão tornou-se um artefato simbólico e palpável que foi possível tê-lo nas mãos.

No que diz respeito ao Sistema de Transitividade, levamos em consideração que o/a aluno/a escolheu o processo relacional “ser”, para criar um cenário de fraternidade e de empatia pelo semelhante com uma oração relacional circunstancial atributiva. Nesse centro experiencial oracional, fica em evidência o atributo circunstancial de modo “com carinho e amor”, que, além de suscitar uma ideia de adição, também difunde uma ideia de qualidade, advinda do mundo natural por meio da percepção visual, e do novo contexto sensorial de envolvimento e de cuidado, provocando tais sentimentos; o que se quer sustentar aqui é que “o conceito de inclusão está relacionado, antes de mais nada, com não ser excluído; isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade” (RODRIGUES, 2006, p. 2).

Conforme temos reiterado, há um discurso visual comunicativo dominante, que é corroborado pelas crianças em suas narrativas, que acabam por evidenciar as propriedades semióticas dos brinquedos da coleção “Amiguinhos + Q Especiais” e seus potenciais sinestésicos, visuais, olfativos, sensíveis e emotivos, sobretudo. Por causa disso, o brincar se constitui de valores que o individualizam, pois, mesmo em supostas situações de frivolidade, a criança pode protagonizar ações de respeito ao outro, conforme fora percebido no cartaz. Assim, não vemos como desvencilhar as ideias da Retórica da Frivolidade (SUTTON-SMITH, 1997) daquelas postuladas na Retórica da Educação (BROUGÈRE, 2014; 2018), justamente por notar que a brincadeira e o brinquedo nos mostram sua importância, principalmente sobre os significados protagonistas e aspectos educacionais sobre os quais temos referenciado. Afinal, quem de nós não se sentiu motivado a apanhar um desses bonecos, brincar com eles e ressignificar a brincadeira, em que a miniaturização evocou uma lembrança desse mundo infantil, de grandes memórias e positivamente marcante?

Com vistas a corroborar tais reflexões e opiniões, recorreremos a uma sistematização dos mecanismos de avaliação na linguagem propostos no cartaz produzido pelo/a Aluno/a 5, com destaque para o afeto. Dessa forma, o adjunto de circunstância “com carinho e amor” qualifica a forma com a qual o processo “ser” é empreendido. Nesse ponto, o trecho “É com carinho e amor” e a composição imagética, aparentemente triviais, constituem um texto instanciado naquele contexto educacional, que, inclusive, é de diversão; por isso, ratificamos o que fora pontuado por Martin e White (2005) e por Almeida (2010), quando reiteram que sentimentos advém, sim, em decorrência de emoções. Ou seja, nesse texto multimodal cartaz, acontecem não só manifestações linguísticas, como também paralinguísticas e extralinguísticas, com vistas a trazer à discussão os sentimentos de felicidade, regozijo, sensação de bem-estar e de gratidão.

5.2.3 Das narrativas que revelam as crianças como protagonistas sociais e precursoras de novos valores culturais

Apoiando-nos na ideia de que as crianças sempre têm algo a nos dizer, defendemos que se faz necessário possibilitar condições e espaços por meio dos quais elas possam se expressar, tomar posse do protagonismo que lhes é peculiar e experienciar escutas sensíveis e de troca. Logo, as narrativas que temos analisado são caracterizadas por releituras de visões e percepções acerca da deficiência, das diferenças e da inclusão, o que tem possibilitado às crianças uma reinvenção da forma de compreender e perceber o mundo social, ao problematizar, sobretudo, experiências e vivências tanto de ordem material quanto de cordialidade e companheirismo.

Por exemplo, no Quadro 17, voltamos nosso olhar para um trecho de um relato, que é proposto por A2, cuja Situação de Aprendizagem busca despertar a curiosidade dos/as alunos/as participantes em relação ao conteúdo que se encontra dentro de uma caixa colorida. Essa produção foi realizada durante a Etapa de Problematização/Ativação do conhecimento prévio.

Quadro 17 - Relato do/a Aluno/a 2 (A2)

	Relato		
Sistema de Transitivity	<i>Depois de abrir a caixa, eu penso que...</i> eu encontrei os <i>aniguinhos</i> + que especiais eu percebi depois que vi a foto da folha e <i>vinheram</i> 3 bonequinhos na minha caixa eu achei eles muito fofinhos [...]		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	encontrei (encontrar); percebi (perceber); vi (ver); <i>vinheram</i> (vir); achei (achar)	eu; os <i>aniguinhos</i> + que especiais; eu; 3 bonequinhos; eu; eles muito fofinhos	depois que vi a foto da folha; na minha caixa; muito
Sistema de Avaliatividade	<i>Depois de abrir a caixa, eu penso que...</i> eu encontrei os <i>aniguinhos</i> + que especiais eu percebi depois que vi a foto da folha [Afeto] e <i>vinheram</i> 3 bonequinhos na minha caixa eu achei eles muito fofinhos [...] [Apreciação]		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Saltam aos olhos as escolhas do/a aluno/a no tocante às orações mentais, as quais acabam colocando em evidência as múltiplas percepções que surgem a partir de situações da realidade que o/a circundam. Sob esse ponto de vista, convém chamar a atenção para os seguintes processos: (1) “perceber” e “ver”, que constituem processos mentais de característica perceptiva, cujo potencial semiótico extrapola a percepção meramente visual, e se alonga para uma perspectiva de compreensão, experiência e de interação; e (2) “achar” que, por sua vez,

classifica-se como um processo mental cognitivo, o que demonstra uma intencionalidade de A2 em chamar a atenção para o Experienciador “eu” (a criança) que se revela um ser consciente sobre a difusão de brinquedos que estimulem um *feedback* multissensorial, por meio dos quais muitas crianças possam se ver representadas, possibilitando-lhes brincar de forma colaborativa e ativa através do compartilhamento desses bonecos artesanais inclusivos. (3) “Encontrar” e “vir” realizam processos materiais transformativos: o primeiro denota acompanhamento, haja vista que A2 foi enfático/a em revelar sua surpresa diante da ludicidade proporcionada pela abertura da caixa, a percepção dos bonecos inclusivos dentro dela e a relação de carinho estabelecida com eles; o segundo, por sua vez, particulariza uma intensificação da ideia de movimento, desde a entrega da caixa para o/a aluno/a até a constatação de que eram três “Amiguinhos + Q Especiais” que se encontravam naquele recipiente, ratificando o valor singular do brincar e do brinquedo, que impulsionam atividades agradáveis, divertidas e intrinsecamente motivadas.

Em relação aos participantes, destacamos: (i) “‘eu’ encontrei” assume uma posição de ator, ao passo que “os *aniguinhos* + que especiais” corresponde à meta, porque a criança quis demonstrar que a mesma praticava a ação de descobrir, assumindo, definitivamente, sua posição de protagonista durante a brincadeira com os bonecos; em (ii) “‘eu’ percebi” e “‘eu’ achei”, há participantes experienciadores, e, no trecho “eles muito fofinhos”, nota-se um fenômeno, pois subentende-se que A2 compreendeu e, assim, tomou consciência de que a foto da coleção “Amiguinhos + Q Especiais”, presente na caixa, correspondia aos bonecos artesanais contidos naquela embalagem, bem como atentou para a sua materialidade, cujos elementos suscitavam um interesse dos/as alunos/as por meio do estímulo dos sentidos e, portanto, um envolvimento sociocultural, multissemiótico e multissensorial.

Em referência às circunstâncias, percebemos três usos: (1) “depois que vi a foto da folha”, que preza por uma localização no tempo; (2) “na minha caixa”, que intenciona explicitar o lugar, onde os brinquedos estavam; e (3) “muito”, que intensifica o epíteto “fofinhos”, validando positivamente o impacto lúdico, social, cultural e educacional dos bonecos artesanais inclusivos. À vista disso, podemos considerar a utilização de argumentos retóricos relacionados ao Imaginário (SUTTON-SMITH, 1997), correlacionando recriações circunstanciais ao mundo da imaginação, da improvisação e da ludicidade; algo muito peculiar, também, à Retórica da Diversão (BROUGÈRE, 2014; 2018), em um contexto sociocultural de ensino e de aprendizagem e consubstanciado por uma perspectiva sociossemiótica e lúdica.

No tocante ao Sistema de Avaliatividade, consideramos que o afeto está presente nos seguintes trechos: (i) em “*aniguinhos* + que especiais”, pois levamos em conta o agrupamento

em que se encontra a felicidade, que é ratificada pelo uso do diminutivo; (ii) em “eu percebi depois que vi a foto da folha”, o afeto é qualificado e constituído pela circunstância de localização no tempo, indicando que a criança explodiu em alegria ao abrir a caixa, em perceber a foto com os bonecos e ao manuseá-los. A apreciação está evidente no recorte sintagmático “eu achei eles muito fofinhos”; nesse trecho, a avaliação é referenciada ao campo estético e da materialidade, descrevendo as reações da criança, exaltando a composição dos brinquedos e ressignificando seu valor, sob um olhar bastante inovador.

No Diário do/a Aluno/a 1 (A1), são enfatizadas experiências humanas vivenciadas que remetem ao tempo presente e remontam ao tempo da memória, o que pode ser percebido no Quadro 18. Esse texto foi produzido durante a 2ª Etapa, referenciada como Oportunização de práticas de linguagem.

Quadro 18 - Diário do/a Aluno/a 1 (A1)

		Diário	
Sistema de Transitivity	eu senti muita emoção <i>por que</i> eu não sabia o que era mas quando eu vi <i>era</i> os amigos mais que <i>especião</i> eles são muito lindos os bonecos <i>mas lindo</i> que eu <i>ja</i> vi na minha vida		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	senti (sentir); sabia (saber); era (ser); vi (ver); <i>era</i> (ser); são (ser)	eu; emoção; eu; os amigos mais que <i>especião</i> ; eles; lindos; os bonecos mas lindo que eu <i>ja</i> vi na minha vida	muita; quando eu vi; muito; <i>mas</i> lindo; <i>ja</i> ; na minha vida
Sistema de Avaliatividade	eu senti muita emoção por que eu não sabia o que era [Afeto] mas quando eu vi <i>era</i> os amigos mais que <i>especião</i> eles são muito lindos [Apreciação] os bonecos mas lindo que eu ja vi na minha vida [Julgamento]		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Adentrando na análise sob a perspectiva da Transitivity, podemos agregar as orações em dois grandes grupos, a partir do contexto em que os processos foram utilizados pelo/a aluno/a: o (1) grupo dos processos mentais, em que “sentir” apresenta uma característica de cunho emotivo; já o processo “saber” denota uma ideia cognitiva, sinalizada pelo marcador de polaridade “não”; e, por fim, “ver”, que constrói uma experiência de cunho perceptivo. Tais classificações reforçam que o contexto de situação em que A1 estava envolvido foi crucial em realizar tais escolhas, uma vez que, segundo o seu Diário, foi a propriedade do boneco inclusivo, suas características interativas e suas contribuições ideacionais/representacionais e composicionais que tornaram o brincar mais efetivo e dinâmico; ou seja, tratamos de uma

combinação de sensações, entendimento, compreensão e percepção (THOMPSON, 2014); o (2) grupo dos processos relacionais, por meio do qual há uma reiteração de uso do “ser” como um recurso intensivo atributivo, que promove uma atitude proativa da criança de que “Qualquer um pode ser um ‘Amiguinho + Q Especial’!”, independentemente das diferenças de cada um.

Em relação aos participantes, o experienciador “eu” (o/a aluno/a participante) sente, sabe e vê, ao passo que os fenômenos “emoção”, que é o participante percebido pela criança, “o que era”, oração que faz referência a um fato inusitado, e “os amigos mais que *especião*”, constituem o objeto lúdico do brincar. Além disso, são percebidos o portador “eles”, os atributos “lindos” e “lindo”, nos trechos “eles são muito lindos” e “os bonecos *mas lindo* que eu *ja* vi na minha vida”, que transmitem e enfatizam toda a exuberância e fascínio proporcionados pelos bonecos artesanais inclusivos.

Tais perspectivas são ratificadas pelo uso reiterado por parte da criança das seguintes circunstâncias: “muita”, “muito” e “*mas lindo*”, as quais intencionam atribuir uma ideia de excesso e de intensificação dos sentimentos e dos aspectos objetivos, advindos da interação sinestésica com os bonecos artesanais inclusivos; “quando eu vi”, “*ja*” e “na minha vida”, por sua vez, reiteram não apenas uma localização no tempo, mas intensificam todo prazer, doçura e fraternidade proporcionados pelo toque e pelo afago como “*algo jamais percebido/visto/sentido em toda a vida daquela e por aquela criança*”. O que se quer advogar aqui é que o brincar espontâneo, inerente ao ser-criança, deve ser potencializado, conforme Sutton-Smith (1997) ratifica, quando trata da importância em referenciar a Retórica como Frivolidade, indo de encontro, portanto, ao que alguns poucos pais e/ou educadores argumentam. O que temos falado aqui não trata de um sentimento de pertencimento desses/as alunos/as a uma comunidade mais geral de crianças? À vista disso, inclusive trazemos à reflexão o que a Retórica da Educação (BROUGÈRE, 2014; 2018), sob um olhar brougèriano, também preconiza: os “Amiguinhos + Q Especiais”, de fato, provocaram reconstruções sócio-históricas, políticas e ideológicas, culminando com a instauração de novos valores culturais, em que o envolvimento maior dos/as alunos/as possibilitou-lhes novas aprendizagens bem como disseminou entre eles/as a possibilidade de dar espaço, oportunidades de participação e de expressão para todos/as, independentemente de suas aparentes limitações.

Por consequência, sob uma visão da Avaliatividade, encontramos, nesse Diário narrado por A1, indícios de atitude, fazendo uso do afeto, julgamento e da apreciação. O afeto se explica por meio do trecho “eu senti muita emoção *por que* eu não sabia o que era”, que, de forma positiva e através dos processos mentais “sentir” e “saber”, o/a aluno/a os toma para expressar esse sentimento de alegria, surpresa, afeto e confiança. Referimo-nos a distintas reações que o

corpo humano foi capaz de expressar diante dos acontecimentos que a criança vivenciara. O julgamento, presente no trecho “os bonecos *mas lindo* que eu *ja* vi na minha vida”, está atrelado à avaliação realizada pela criança que é determinada por aspectos de ordem sociocultural, para os quais convergem investigações, possibilidades e convicções, lançando mão de sua cultura popular e de suas posturas ideológicas. Na verdade, essa convivência da criança com os brinquedos e os/as demais colegas, em situações lúdicas de aprendizagem, possibilitou recontextualizar sentimentos no que se refere a como portar-se, ética e moralmente (VIAN JR., 2009; 2010a; 2010b; 2012), sobre a deficiência, as diferenças e a inclusão. A apreciação deriva do valor atribuído ao artefato, o boneco inclusivo, trazendo à tona seu valor e senso de beleza. No trecho “eles são muito lindos”, tal valoração tem a ver com a relevância e impacto social do brinquedo, que diz respeito à forma com que o mesmo foi confeccionado e cujo significado descritivo é reiterado pelo uso do processo relacional “ser”.

No Quadro 19, referenciamos uma carta pessoal produzida por A2, que destaca o recurso didático-pedagógico da caixa surpresa. Essa produção textual foi realizada durante a 3ª etapa da pesquisa, que enfatizou a Sistematização e reflexão sobre o conhecimento.

Quadro 19 - Carta do/a Aluno/a 2 (A2)

		Carta	
Sistema de Transitivity	Data: 03/11/2021 Nome: A2 oi <i>manãe</i> hoje na escola eu <i>briqueei con os aniguinhos</i> mais que especiais eu gostei de <i>una</i> menininha e dei o nome para ela de <i>alicia gabriela</i> e <i>tanbem</i> ela veio dentro de <i>una</i> caixa surpresa quando eu abri <i>tava</i> os <i>tres</i> bonequinhos especiais e logo de cara gostei da menina.		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	<i>briqueei</i> (brincar); gostei (gostar); dei (dar); veio (vir); abri (abrir); <i>tava</i> (estar); gostei (gostar)	eu (3x); de <i>una</i> menininha; o nome de <i>alicia gabriela</i> ; para ela; ela; da menina	hoje; na escola; <i>con os aniguinhos</i> mais que especiais; <i>tanbem</i> ; dentro de <i>una</i> caixa surpresa; quando eu abri <i>tava</i> os <i>tres</i> bonequinhos especiais; logo de cara
Sistema de Avaliatividade	Data: 03/11/2021 Nome: A2 oi <i>manãe</i> hoje na escola eu <i>briqueei con os aniguinhos</i> mais que especiais eu gostei de <i>una</i> menininha e dei o nome para ela de <i>alicia gabriela</i> [Afeto] e <i>tanbem</i> ela veio dentro de <i>una</i> caixa surpresa [Apreciação] quando eu abri <i>tava</i> os <i>tres</i> bonequinhos especiais e logo de cara gostei da menina. [Apreciação]		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Carta do/a Aluno/a 2 (A2) nos revelou aspectos de ordem muito íntima e sentimental. Escrita, predominantemente, em primeira pessoa, o texto visava a um interlocutor/PI/produtor de signo específico: a mãe. Sob o olhar da Transitividade, observa-se que a preferência da criança por orações materiais não denota tão somente uma escolha que visa à representação das experiências externas, até porque é característico do brincar trazer à tona maneiras diversificadas de expressar-se de forma lúdica, cujos canais de interação e de comunicação vão possibilitar-lhes perceber o mundo a sua volta e os entornos. A questão está no fato de como os processos materiais criativos “brincar” e “abrir” e os transformativos “dar” e “vir” reconfiguram o discurso, uma vez que esses bonecos constituem exemplos de uma releitura sociocultural, histórica e ideológica, na qual as crianças estão inseridas e da qual não podem se desvencilhar. Para corroborar essa ideia, A2 recorre ao processo mental emotivo “gostar” para elucidar seu estado de espírito positivo no tocante à experiência brincante com os “Amiguinhos + Q Especiais”, o que é ratificado pela situação inusitada de abertura da caixa, onde estavam os brinquedos, que ele/a evidenciou por meio do processo relacional “estar”.

No tocante aos participantes, o “eu” assumiu os papéis de ator, em “eu *briqueei*” e em “eu abri”, conduzindo o desenvolvimento do processo e, dessa forma, colocando-se como protagonista daquela atividade; bem como o de experienciador, no trecho “eu gostei”, em que é percebida uma gradabilidade léxico-gramatical (MARTIN; WHITE, 2005; FUZER; CABRAL, 2014) suscitada pelo verbo de afeição “gostar”, em que a criança parece querer ratificar a relevância dos bonecos não só para o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também para a disseminação do processo de não estigmatização sobre as diferenças, sobretudo entre as crianças. Os participantes “de *uma* menininha” e “da menina” correspondem a fenômenos, realizados por grupos nominais, equivalendo ao objeto lúdico que é desejado e que deteve a atenção minuciosa do/a aluno/a; a meta “o nome de *alicia gabriela*” e o beneficiário “para ela” corroboram a ideia de que é relevante atribuir uma identificação ao boneco artesanal inclusivo, revelando uma condição natural e uma perspectiva de dignidade e cidadania, o que, ainda, confere atitudes de inclusão à rotina das pessoas. Nesse contexto, o participante “ela” (a boneca), conforme foi posto na Carta de A2, assume o papel de um ator social.

Em relação às circunstâncias, percebe-se que A2 utilizou-se de muitas delas para tratar, de forma pormenorizada, sua experiência do mundo com os “Amiguinhos + Q Especiais”, a saber: (i) “hoje”, “quando eu abri *tava* os *tres* bonequinhos especiais” e “logo de cara” para expressarem uma localização no tempo; (ii) “na escola” e “dentro de *una* caixa surpresa” tanto para manifestar o local de sua vivência com os novos brinquedos quanto para acentuar seu protagonismo, através de suposições; (iii) “*con* os *aniguinhos* mais que especiais”,

intencionando demonstrar uma companhia muito agradável; e, por fim, o (iv) “*tanbem*”, com vistas a externar uma adição de informação, devido à singularidade de receber bonecos em uma caixa diferente, bastante colorida, o que potencializou a 1ª atividade de problematização e ativação do conhecimento prévio, despertando a curiosidade dos/as alunos/as.

Nesse âmbito, a Retórica do *Self* (SUTTON-SMITH, 1997) mantém um diálogo com as experiências narradas acima pela criança, pois, além de intensificar a confiança do/a aluno/a 2 por meio de suas habilidades inseridas em situações lúdicas e reais de socialização, suscitou uma empatia pelo outro e pelo diferente, o que Gray (2010) e Ellis (2015) vão nomear de narrativização do público²¹², como a possibilidade da produção de narrativas entre as crianças durante o brincar através da utilização dos brinquedos. Dessa maneira, também referenciamos a Retórica da Diversão (BROUGÈRE, 2014; 2018), em que o brinquedo é postulado como o veículo propenso à socialização e à construção de diversas relações com as quais as crianças lidam no seu dia a dia, em diversificados ambientes, servindo de ponte entre o brincar e a criança.

Sob a perspectiva do Sistema de Avaliatividade, percebemos ocorrências de afeto e de apreciação. No trecho “*briqueei com os aniguinhos mais que especiais*” a questão da afetividade está muito presente, principalmente por esse adjunto de circunstância acrescentar uma ideia de companhia ao processo material criativo “brincar”, ratificando, dessa forma, que é inerente à criança assumir um papel ativo nas escolhas e seleções, repercutindo no respeito a sua singularidade; em “eu gostei de *una* menininha e dei o nome para ela de *alicia Gabriela*”, por sua vez, o processo mental emotivo revelou afeto por meio de variados traços identitários das crianças, entre eles a busca por novos paradigmas que envolvam as singularidades humanas, consubstanciando as discussões sobre a deficiência, as diferenças e a inclusão. Percebemos indícios de apreciação nos sintagmas oracionais “*tanbem* ela veio dentro de *una* caixa surpresa” e “logo de cara gostei da menina”, por duas razões: primeiro, devido à reação-impacto e à reação-qualidade (ALMEIDA, 2010) causadas em A2 tanto pela caixa surpresa quanto pela boneca em si, o que o/a fez escolher essa em detrimento dos outros bonecos artesanais inclusivos contidos ali; segundo, por causa da percepção da composição da caixa e de sua proporcionalidade (feita a partir do papelão e bem colorida), e da boneca, em relação a sua complexidade, devido ao uso de materiais que convidam à interação e ao toque, tais como: o feltro, a lã, algodão, linha, tecido e a fibra siliconada, e em razão do cheiro e da percepção visual.

²¹² Essa versão corresponde a nossa tradução para o termo “*audience narrativization*”, cunhado, primeiramente, por Gray (2010), e, posteriormente, ressignificado por Ellis (2015).

O Quadro 20 apresenta um cartaz produzido por A4, para o qual voltaremos nossos olhares sob uma perspectiva verbo-imagética. Nessa etapa da Ressignificação da aprendizagem, percebe-se que a sugestão de produção de um texto multimodal trouxe um significado potencial à pesquisa, conforme é percebido a seguir.

Quadro 20 - Cartaz produzido pelo/a Aluno/a 4 (A4)

Cartaz			
		Respeite as pessoas com <i>deficiências</i> .	
Sistema de Transitividade	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	Respeite (respeitar)	[você]; as pessoas com <i>deficiências</i>	-----
Sistema de Avaliatividade	Respeite as pessoas com <i>deficiências</i>. [Julgamento]		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Partindo do pressuposto de que componentes visuais e verbais dialogam, inevitavelmente, entre si, com vistas a produzir novos significados e/ou estabelecer releituras, consideramos que, nesse cartaz, as escolhas linguísticas e as imagéticas conclamam o PI/interlocutor/produtor de signo a construir um ato de solidariedade, invocando uma avaliação positiva por parte dele, como se reforçasse: “Respeite as pessoas, independentemente das suas diferenças! Isso nos basta!”. Logo, percebemos que novas relações intermodais de significado²¹³, conforme Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 3) nomeiam, foram evidenciadas.

No tocante às convergências imagético-verbais construídas por A4, nesse cartaz, ao utilizar o sintagma “Respeite”, pode-se perceber que o/a aluno/a ratifica esse objeto lúdico como algo pleno de significados sociohistóricos, culturais e contextuais, materializados nesse brinquedo, uma vez que o respeito constitui um dos valores humanos que fundamentam a vida em sociedade, quer seja no que diz respeito às relações interpessoais, quer seja em relação ao

²¹³ Essa tradução foi proposta por nós para o termo “*intermodal meaning relations*” (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013).

cumprimento de normas e regras. Dito isso, A4 parece corroborar a ideia de que a deficiência não deveria ser um empecilho, pois as necessidades de uma criança com deficiência não estão meramente relacionadas a atividades físicas, mas, inúmeras vezes, são concernentes a aspectos sociais, culturais, ideológicos e, acima de tudo, hegemônicos.

Nesse quadro, sob o ponto de vista da Transitividade, o processo comportamental “respeitar”, a partir de uma concepção imperativa, procura provocar no interlocutor um impacto, a partir de um pedido, impelindo ações. Dessa forma, o/a aluno/a escolheu representar a boneca com deficiência auditiva nessa composição, embora ela seja configurada sem nenhum marcador semiótico visual, tal como aparelho auditivo, implante coclear, dentre outros materiais sinalizadores dessa deficiência; isso ratifica o que foi posto por nós, quando defendemos a intencionalidade dele/a em sensibilizar a todos/as para assumirem uma postura proativa.

Em relação aos participantes, encontramos dois: um deles, de forma implícita, diz respeito ao “[você]”, que assume a postura de comportante, um ser consciente com características mentais de sentir e de perceber a necessidade do respeito para com os/as semelhantes, sobretudo; o outro refere-se ao sintagma nominal “as pessoas com *deficiencias*”, que desempenha a função de comportamento, o qual se assemelha ao escopo das orações materiais, compondo o verbo e o comportamento, assim, uma figura comportamental (FUZER; CABRAL, 2014). Nesse caso, fica perceptível que o momento de interação com os bonecos artesanais inclusivos proporcionado a essa criança a inseriu em etapas, cuja complexidade lhe oportunizou uma imersão no mundo sociocultural de forma lúdica, suscitando releituras, sob uma perspectiva crítico-reflexiva; dessa forma, legitimamos que, sim, as crianças buscam informações de forma ativa, e o brincar dispõe de meios para tal. Nesse ponto, a Retórica do Progresso (SUTTON-SMITH, 1997) vai enfatizar que essas mudanças ocorridas durante o percurso infantil são inevitáveis, o que podemos denominar de um processo de ressemiotização das experiências do mundo, evidenciadas, principalmente, através das narrativas e pelo uso reiterado de diversificados processos: mentais, materiais, relacionais e comportamentais. À vista disso, Brougère (2014; 2018) vem consubstanciar essa verdade, enfatizando que os brinquedos propiciam uma imagem do mundo que nos rodeia para as crianças, e isso é mais que educativo, porque trata de formação cidadã; logo, concordamos com Brougère (2014) que os brinquedos são objetos lúdico-educativos, cuja retórica encontra-se alinhada ao discurso das crianças, do mesmo modo como são os “Amiguinhos + Q Especiais”.

Do ponto de vista da Avaliatividade, consideramos que o julgamento salta aos nossos olhos no trecho “Respeite as pessoas com *deficiencias*”. Tal análise leva em consideração que

o julgamento está intrinsecamente relacionado à ética, aos princípios e regras morais, a partir do que é digno de aplauso; enfim, referimo-nos a uma análise das normas que regem o comportamento humano (ALMEIDA, 2010). Dessa forma, está em evidência um julgamento positivo: o respeito pelo outro, pelas diferenças. Nesse caso, parafraseamos uma pergunta proposta por Martin e White (2005): Determinado indivíduo consegue manter respeito por essas questões? Por conseguinte, a estima social engloba afeição, análise e opinião, reverberando na ideia de capacidade (ALMEIDA, 2010). Nesse contexto de pesquisa, são as crianças que soltam a voz, que escrevem e que possuem respaldo para avaliação, cujo julgamento das pessoas com deficiência se dá, eminentemente, de forma positiva.

5.2.4 Das narrativas que potencializam os significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais

Lançando mão da concepção de que a língua(gem) e o contexto devem apresentar-se entrelaçados, muitas inferências podem ser percebidas a partir do cenário no qual o texto foi produzido, bem como a proposta que foi assumida pelo produtor e as razões pelas quais determinada ideia foi pensada e narrada. Através dessa percepção, torna-se justo compreender de que maneira a língua(gem) funciona como um sistema da comunicação e, por conseguinte, interação humana: (1) sob um panorama experiencial/ideacional/representacional, a língua(gem) inclui recursos que acabam estabelecendo referências a elementos que compõem o mundo e suas ações e relações entre si; (2) a partir de uma visão interpessoal/interativa, são avistadas propostas que entram em cena no momento das trocas sociocomunicativas para expressar nossas mensagens, cujos elementos sociodiscursivos nos habilitam a interagir por meio da língua(gem); e, (3) na condição dos significados textuais/composicionais, há um interesse em investigar como os produtores de signo concebem suas mensagens de forma que haja, entre suas partes, inter-relações e indícios que constituam uma sequência coerente.

Considerando tais discussões, no Quadro 21, por exemplo, nosso olhar está voltado para um relato produzido por A5, quando da participação da 3ª Etapa – Sistematização e reflexão sobre o conhecimento. Nesse momento, os/as alunos/as participantes puderam expressar verbalmente sobre as múltiplas sensações em decorrência do contato físico com os “Amiguinhos + Q Especiais”.

Quadro 21 - Relato do/a Aluno/a 5 (A5)

	Relato		
Sistema de Transitividade	<i>Se os bonecos com deficiência fossem fabricados como a maioria dos brinquedos industrializados (feitos de plástico, por exemplo), como você imagina que eles seriam?</i> Seria duro e não daria <i>pra</i> apertar <i>ele</i> . Com carinho.		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	Seria (ser); daria (dar); apertar (apertar)	[ele]; duro; [eu]; ele	Com carinho
Sistema de Avaliatividade	<i>Se os bonecos com deficiência fossem fabricados como a maioria dos brinquedos industrializados (feitos de plástico, por exemplo), como você imagina que eles seriam?</i> Seria duro [Afeto] e não daria pra apertar ele [Apreciação]. Com carinho [Afeto].		

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que concerne à Transitividade, A5 escolheu o processo “ser” (processo relacional atributivo), além dos processos “dar” e “apertar” (processos materiais transformativos), em que o primeiro estabelece uma natureza de extensão de posse marcada pelo marcador de polaridade “não”, ao passo que o segundo, de elaboração de contato. O/A Aluno/a 5, em primeira instância, quis estabelecer uma conexão entre entidades, por meio da identificação (plástico) e da sua classificação (duro). Essa escolha marcada pela criança pelo material e seu atributo consubstancia os valores experimental e funcional advindos dos brinquedos, correspondendo ao que a criança pode fazer ou aprender com seu brinquedo e à forma de adaptação, considerando suas qualidades materiais intrínsecas. Essa perspectiva é reiterada pelos processos “dar” e “apertar”, os quais foram escolhidos para demonstrar as discrepâncias advindas das mudanças externas, físicas e perceptíveis, caso os bonecos fossem confeccionados por materiais diferentes do feltro e algodão, por exemplo (ALMEIDA, 2020). Podemos afirmar, portanto, que, nesse relato, há uma maximização da produção de significados, quando formas linguísticas e visuais se somam às composicionais e tridimensionais desses bonecos, combinando entre si e, ratificando, dessa maneira, que a “multimodalidade [...] [compreende] o estado normal da comunicação humana”²¹⁴, conforme Kress (2010, p. 1) assevera.

Importa referendar que Sutton-Smith (1997), ao tratar da Retórica da Imaginação, argumenta que nos mantemos, na maior parte do tempo, sob um mundo de simulação, e nada melhor do que a brincadeira para escapar do poder da linguagem em si, que geralmente é sobrecarregada de concepções hegemônicas, normalmente veladas e estereotipadas. Além do

²¹⁴ No original: “multimodality [...] [comprises] the normal state of human communication” (KRESS, 2010, p. 1).

mais, Brougère (2014) consubstancia a concepção mencionada anteriormente, uma vez que percebe a diversão como uma versão ressignificada do relacionamento e entrosamento com o mundo; em nosso caso, com o mundo sociossemiótico da inclusão. Para ilustrar essas duas concepções, tomamos o relato proposto por A5 que se utiliza do participante atributo “duro” para caracterizar uma entidade, que classificamos como um portador não-humano (ele – o boneco artesanal inclusivo), cujo sintagma descritivo buscou verbalizar suas experiências positivas em relação a esse brinquedo da maneira com que ele é confeccionado, refutando a possibilidade de o mesmo ser produzido em plástico, o que para ele/a parece algo sem graça e sem as devidas qualidades do boneco artesanal. O/A Aluno/a 5 também recorreu a um participante ator implícito ([eu]) e a uma meta (ele), visando construir diferentes sensações, analogias, pensamentos e memórias afetivas no que diz respeito à não possibilidade de comprimir o brinquedo, por ele ser confeccionado de um material que inviabilizasse essa interação. Nesse quadro, a circunstância de modo “com carinho” vem acrescer ao processo “apertar” outros significados, tais como: simplicidade, maciez, afetividade, criatividade e capacidade em criar laços afetivos. Dessa forma, podemos compreender como a sensação tátil pode ser traduzida em diversos sentidos.

Em relação à Avaliatividade, podemos notar que A5 utilizou-se de afeto em duas situações: na primeira, recorreu ao elemento lexical e atributo “duro”, que, no discurso, é utilizado para expressar os sentimentos de estranhamento, aversão, provocando uma sensação de mal-estar, incômodo e desgosto em relação à possibilidade de a constituição do boneco ser de plástico; na segunda, explorou a forma com que o processo material “apertar” é realizado, qualificando e modificando-o a partir do elemento gramatical “com carinho” (carinhosamente), indicando que apertá-lo desencadeia sentimentos positivos, tais como: apreciação, confiança, emoção, fascínio, dentre tantas outras possibilidades, reiterando as ideias propostas por Vian Jr. (2009, p. 111), ao pontuar que “a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano”; e, dessa maneira, também o são os materiais utilizados para confeccionar os brinquedos, conforme é demonstrado pelo/a aluno/a participante da pesquisa. Utilizando-se, ainda, de itens avaliativos em seu relato, A5 explora a apreciação no trecho “não daria *pra* apertar *ele*”, em que estão em jogo, na verdade, valores e opiniões, intencionando uma adesão por parte de quem o lê. Nesse contexto, observa-se uma reação-impacto, uma vez que a possibilidade de o brinquedo ser confeccionado de plástico traria diferentes implicações na interação, conforme é reiterado pela criança produtora do texto em análise, cujos efeitos, portanto, são de ordem tanto linguístico-conceituais quanto afetivos.

Adiante, exploramos um excerto do diário de A4, que se encontra presente no Quadro 22. Esse fragmento, coletado durante a 2ª Etapa – Oportunização de práticas de linguagem, ressignifica a percepção do/a aluno/a participante em relação aos novos brinquedos com os quais interagiu.

Quadro 22 - Diário do/a Aluno/a 4 (A4)

	Diário		
Sistema de Transitividade	[...] quando eu observei <i>eles</i> eu <i>centi una</i> alegria <i>nuito</i> grande		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	observei (observar); <i>centi</i> (sentir)	eu; eles; eu; <i>una</i> alegria	Quando eu observei <i>eles</i> ; <i>nuito</i>
Sistema de Avaliatividade	[...] quando eu observei <i>eles</i> [Julgamento] eu <i>centi una</i> alegria <i>nuito</i> grande [Afeto]		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sob as lentes da Transitividade, no tocante à escolha sintático-semântica de itens lexicais feita por A4, torna-se válido mencionar os dois processos selecionados: (i) o processo comportamental “observar”, que visa não apenas destacar a construção de uma forma de comportamento humano, como também estabelecer relações socioemocionais, uma vez que esse objeto lúdico solicita uma atenção da criança com foco no seu uso e em seus aspectos simbólico-representacionais, motivando uma confiança no manuseio dos brinquedos artesanais devido ao contato direto e à proximidade com eles; (ii) o processo mental perceptivo “sentir”, que corrobora as ideias sinalizadas anteriormente, pois essa escolha pela criança participante procurou destacar a apreciação que ela faz do mundo da deficiência, das diferenças e da inclusão, através do qual foi possível detectar quais crenças, valores, desejos, pensamentos, sentimentos e percepções estão representados no brinquedo, nesse universo textual e, simultaneamente, tridimensional. Ao ratificarmos que os dois processos utilizados por A4 se entrecruzam (FUZER; CABRAL, 2014; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), queremos defender, também, que comportamentos fisiológicos e/ou psicológicos apresentam consistências de ordem experiencial do mundo de nossa consciência, o que torna essa capacidade de perceber a relação entre si e o ambiente única e bastante singular.

À vista disso, os participantes “eu” e “*eles*” constituem as entidades comportante e comportamento, respectivamente: (i) o comportante “eu” é um ser consciente e representativo da esfera infantil e estudantil, o qual é utilizado por A4 para referir-se a sentimentos e sensações, mantendo, desse modo, um entusiasmo único de perceber, através dos sentidos, o toque incomum dos bonecos artesanais, a surpresa por meio da visão e o aguçamento do olfato; (ii) o

comportamento “eles” é, nesse caso, um exemplo de que brinquedos diversos podem promover a inclusão à medida que membros de grupos à margem da sociedade tornam-se visíveis no contexto diário das crianças, possibilitando-lhes uma redefinição e, ao mesmo tempo, uma renarração da vida sociocultural, o que traz à tona a relevância de tratar de tais contextos não só numa perspectiva global, mas também “glocalmente” (MOITA LOPES, 2006b). Os participantes “eu” e “*una* alegria”, no excerto “eu *centi una* alegria *nuito* grande”, correspondem a um participante experienciador e a um fenômeno, respectivamente, sugerindo afeição em relação à percepção que se tem da realidade.

Intencionado atribuir uma localização no tempo em relação ao comportamento humano, bem como uma perspectiva de intensidade à percepção do sentir, a criança participante da pesquisa se utilizou, ainda, das circunstâncias “quando eu observei *eles*” e “*nuito*”, cuja gradação potencializou uma relação de causa-efeito, fazendo percebê-la, portanto, tal qual um estímulo para despertar um envolvimento com a deficiência resultante de ações interativas positivas.

Dessa forma, é possível explorar a Retórica do *Self* (Sutton-Smith, 1997), que, além de referenciar os aspectos experienciais e de sensibilidade, sugere a relevância com que a experiência e investigação do/a brincante tornam-se naturais em relação à deficiência, contribuindo para uma construção sociossemiótica de práticas inclusivas, cujo desafio é estabelecer releituras das construções dominantes, porque representar aquela pessoa com deficiência na brincadeira constitui uma distinção em si mesma. Isso reitera as peculiaridades da Retórica da Diversão (BROUGÈRE, 2014; 2018) e ratifica, por consequência, que a percepção da realidade em que a criança está imersa converge para o valor do brinquedo, em que os mundos interior e exterior podem apresentar-se em reconciliação, configurando uma extensão de aspectos da sua vida.

No que diz respeito à Avaliatividade, podemos vislumbrar julgamento, a partir da condição de estima social. Com base na ideia de capacidade (quão capaz se é de contemplar/observar os bonecos artesanais inclusivos), temos uma avaliação positiva, considerando os significados atitudinais e comportamentais que A4 tem perante esses artefatos lúdicos, os quais podem ser apreendidos de acordo com o contexto e que resultam nas propriedades da entidade levada em consideração (THOMPSON, 2014). Para consolidar tal ideia, o/a Aluno/a 4 recorreu ao afeto como “a forma mais ‘natural’ de falar sobre como nos

sentimos sobre as coisas: [e] ela inclui a expressão de nossas respostas emocionais”²¹⁵, segundo Thompson (2014, p. 80) acentua. Isto é, no registro “eu *centi una* alegria *nuito* grande”, notam-se dois fatores que remetem ao afeto (MARTIN; WHITE, 2005; ALMEIDA, 2010), e que foram levados em consideração por A4: (i) sentimentos decorrem de emoções, cuja oposição se dá entre comportamento (observar) e processo mental (sentir); nesse caso, o/a aluno/a empregou características que remetem às pessoas que demonstram bons sentimentos por meio de um “estado emotivo” (ALMEIDA, 2010, p. 103), evidenciado de forma explícita; e (ii) a gradação dos sentimentos apresenta-se lexicalizada (alegria *nuito* grande), cuja intensidade apresenta-se muito expressiva e em destaque.

No Quadro 23, levantamos discussões com base em um fragmento da carta produzida por A5, que foi construída durante a Etapa de Sistematização e reflexão sobre o conhecimento.

Quadro 23 - Carta do/a Aluno/a 5 (A5)

Carta			
Sistema de Transitivity	Data: 03-11-2021 Olá Prima! [...] ainda bem que essa doença já está acabando e eu estou podendo te ver <i>ás</i> vezes, mas hoje eu recebi 2 amiguinhos <i>difícilentes</i> e foi muito legal. Com carinho... A5.		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	está acabando (estar/acabar); estou podendo (estar/poder); ver (ver); recebi (receber); foi (ser)	essa doença; eu; te; eu; 2 amiguinhos <i>difícilentes</i> ; [isso]; legal	ainda bem que; já; <i>ás</i> vezes; hoje; muito; Com carinho
Sistema de Avaliatividade	Data: 03-11-2021 Olá Prima! [...] ainda bem que essa doença já está acabando e eu estou podendo te ver <i>ás</i> vezes, mas hoje eu recebi 2 amiguinhos <i>difícilentes</i> [Apreciação] e foi muito legal. Com carinho... [Afeto] A5.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que se refere ao Sistema de Transitivity, A5 lança mão de processos para indicar três experiências distintas, mas que se interligam. No primeiro uso, o (i) processo “acabar” forma um conjunto sintagmático com “estar”, cujo interesse de A5 é revelar, através de sua

²¹⁵ No original: “the most ‘natural’ way of talking about how we feel about things: [and] it covers the expression of our emotional responses” (THOMPSON, 2014, p. 80).

narrativa, sua alegria em presenciar a diminuição de registros médicos no que se refere às infecções e hospitalizações causadas pela COVID-19, uma vez que nossa pesquisa ocorreu em período pandêmico, conforme já sinalizamos. Para tanto, o/a aluno/a constrói essa locução com o processo material “acabar”, que define a ideia de realizar e fazer cumprir algo (FUZER; CABRAL, 2014), ratificando, portanto, a mudança necessária durante a sucessão dos fatos. Na segunda aplicação, o (ii) processo material “poder” forma um sintagma oracional com “estar”, seguido do processo mental perceptivo “ver”, convergindo para uma nova construção e percepção dos episódios do mundo a partir do sentido da visão; sendo assim, convém acrescentar que, em épocas de isolamento social devido à pandemia, contemplar alguém constitui um bem para si. No terceiro uso, A5 serve-se do (iii) processo material “receber” para demonstrar sua satisfação em difundir esse momento singular de interação e acolhimento dos novos amiguinhos, o qual é consolidado pelo processo relacional “ser”, corroborando o que Kress (2005, p. 131) enfatiza de que a “escrita é [...] um meio temporalmente ordenado; [...] uma união natural do meio do espaço, [...] e do meio do tempo”²¹⁶. Nesse aspecto, ressaltamos que a criança participante da pesquisa foi enfática em constituir uma intrínseca relação entre duas entidades diferentes: o recebimento e o acolhimento de dois amiguinhos especiais à idealização de essa ação se concretizar de modo agradável e positivo.

Em relação aos participantes, “essa doença” constitui uma meta, que sofre os impactos de certa maneira. Para Halliday e Matthiessen (2014), os efeitos, na verdade, acabam por afetar a meta em primeira instância; ou seja, o participante “essa doença” foi construído a partir dos impactos do ator do processo, que não se revela explicitamente, mas que pode ser detectado pelo contexto. Além disso, A5 dispõe dos participantes “eu”, o qual sente e torna significativa a presença da sua prima, e “te”, que constitui o outro constituinte do processo que é conhecido e desejado por ele/a; nesse contexto, os participantes acabam assumindo o papel de experienciador e fenômeno, respectivamente. Em seguida, a utilização de um ator “eu” e de uma meta “2 amiguinhos *difíceis*” vem mostrar as possíveis situações de discriminação que ainda ocorrem em diversos ambientes, assumindo um compromisso com a identificação e a erradicação de barreiras no tocante à inclusão plena das pessoas com deficiência, o que é reiterado pelo uso do portador implícito ([isso]) e do atributo “legal”, que, por se constituírem como participantes, também configuram uma relação verdadeira e de identidade entre os amiguinhos com deficiência, cuja intensidade é demonstrada a partir desses objetos lúdicos,

²¹⁶ No original: “writing is [...] a temporally ordered medium; [...] a ‘natural’ coming together of the medium of space, [...] and the medium of time” (KRESS, 2005, p. 131).

que expandem a perspectiva familiar, refletem modos de se viver e maximizam a percepção de uma sociedade mais igualitária e que constituem formas singulares de expressão.

O uso reiterado de circunstâncias por A5 dá o tom de que a imaginação fantasiosa, tanto por constituir-se sob uma perspectiva pragmática quanto por possibilitar aos brincantes transcender a realidade, conforme difunde a Retórica do Brincar como Frivolidade (SUTTON-SMITH, 1997), não é neutra e pode refletir tensões. Isso posto, percebemos por meio de algumas circunstâncias, tais como: “ainda bem que”, “já”, “às vezes” e “hoje”, que significam uma localização no tempo, e “muito”, que expressa um modo com referência ao grau de intensidade, que o brincar pode consolidar-se como forma de aprender junto às crianças (em específico, sobre as diferenças e a inclusão), de se desenvolver (em referência à construção sociopolítico, histórico e ideológico sobre a deficiência) e de reconstruir discursos (ao discutir a deficiência e a alteridade como questões cruciais para se pensar a ordem social, sob o prisma das lutas e propostas das pessoas com deficiência). Por isso, Brougère (2014; 2018), ao tratar da Retórica da Educação, não só estabelece analogias com as ideias sutton-smithianas sobre a frivolidade, como também insiste em defender, prioritariamente, que a “criança [...] [deve ser] visada como um ser em desenvolvimento, [...] o sujeito de uma educação que define sua singularidade”²¹⁷ (BROUGÈRE, 2014, p. 254), capaz de perceber a heterogeneidade que nos é peculiar e que se faz presente no tempo, no espaço e, sobretudo, no outro; tal ideia é corroborada pela circunstância de modo “com carinho”, utilizada por A5 em sua Carta.

Considerando o campo da Avaliatividade, percebemos que no trecho produzido pelo/a aluno/a, encontram-se presentes apreciação e afeto. No excerto “mas hoje eu recebi 2 amiguinhos *difícil*”, torna-se evidente o interesse do/a autor/a em difundir sua avaliação positiva em referência aos brinquedos com os quais interagiu. A propósito, há uma avaliação da composição, da estrutura e da apresentação, sob um ponto de vista estético, dos “Amiguinhos + Q Especiais”, uma vez que, conforme Hood (2010, p. 111) defende, “expressões de apreciação deslocam sentimentos ou emoções de um quadro pessoal para um quadro institucional”²¹⁸, e isso contribui para e possibilita refletir sobre a natureza institucionalizada do discurso sobre a deficiência, as diferenças e a inclusão. No instante em que A5 escolhe tais sintagmas para revelarem sua apreciação, entra em cena seu apreço pela qualidade dos bonecos artesanais, constituindo, portanto, um impacto no indivíduo. Essa implicatura se revela como

²¹⁷ No original: “child [...] [must be] targeted as a being under development, [...] the subject of an education that defines its uniqueness” (BROUGÈRE, 2014, p. 254).

²¹⁸ No original: “expressions of appreciation shift feelings or emotions from a personal to an institutional framework” (HOOD, 2010, p. 111).

uma reação-qualidade, cujas discussões podem ser potencializadas a partir da pergunta: Quais propriedades/características lhe agradaram?, que parafraseamos de Almeida (2010). O campo semântico do afeto também é percebido através do trecho “foi muito legal. Com carinho...”, que, além de se utilizar do atributo “legal”, o/a aluno/a participante serviu-se de um adjunto de circunstância de modo, intencionando expressar qualidade. Dessa maneira, a combinação dos aspectos apreciativos com as escolhas e interesses afetivos realizadas pelo/a aluno/a torna mais evidente a noção de que esses objetos, cada vez mais, potencializam a circulação de conteúdos, a disseminação e propagação de valores e a ressignificação de grandes estórias.

O Quadro 24 une imagem e linguagem verbal, corroborando o entendimento de que a relação imagético-verbal é, por essência, multifacetada e repleta de possibilidades de leituras. Para isso, foi solicitada aos/às alunos/as participantes da pesquisa, durante a Etapa de Ressignificação da Aprendizagem, a organização de um cartaz, cuja ênfase recaísse sobre a forma com que as pessoas com deficiência deveriam e podem atuar nos espaços sociais por onde todos/as nós circulamos diariamente.

Quadro 24 - Cartaz produzido pelo/a Aluno/a 1 (A1)

Cartaz				
		<p>não devemos <i>te precomseito</i> com <i>ningem</i> Somos iguais</p>		
		<p>Sistema de Transitividade</p>		
		Centro Experiencial da Oração		Circunstância
		Processos	Participantes	
		devemos <i>te</i> (dever/ter); somos (ser)	[nós]; <i>precomseito</i> ; [nós]; iguais	<i>com ningem</i>
Sistema de Avaliatividade		não devemos <i>te precomseito</i> com <i>ningem</i> [Julgamento] Somos iguais [Afeto]		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Kress (2005, p. 127), ao tratar da confluência entre palavras e imagens, e incluímos a tridimensionalidade, considera que os “textos compostos de meios visuais e verbais formam

uma parte [...] significativa das atividades de construção de significado das crianças”²¹⁹. Considerando isso, não se constitui surpresa que a combinação desses aspectos tem gerado tantos debates, estudos e pesquisas; advogamos que, mais relevante que o que se está descrevendo, é o como essas descrições deveriam ser percebidas e exploradas. Para Bateman (2014, p. 5), “perguntas e desafios [estão] envolvidos na compreensão de como as combinações de textos e imagens funcionam, [...] a fim de mostrar as relações texto-imagéticas sob várias perspectivas”²²⁰; dessa forma, a constituição dos significados pode resultar de escolhas visuais e verbais, e como elas podem se relacionar, formando componentes verbo-estruturais de narrativas.

Acerca dessa interseccionalidade verbo-imagética que está posta no cartaz de A1, nota-se que o/a aluno/a pretendeu evidenciar dois marcadores visuais presentes no boneco artesanal com deficiência visual: os óculos escuros e o cão-guia. Conforme Painter, Martin e Unsworth (2013) defendem, essas escolhas sociossemióticas, de alguma forma, possibilitam uma interpretação do cartaz sob uma condição dos significados visuais interligados aos significados verbais, pretendendo explorar essas múltiplas possibilidades, cujo interesse da criança pode ter sido de nos envolver com a temática da inclusão. Sendo assim, essa coconstrução de valores sociohistóricos, políticos, ideológicos e simbólicos oportuniza uma narrativa: O preconceito precisa ser abolido!. De fato, podemos perceber que esse contato multissemiótico com os bonecos artesanais inclusivos possibilitou desenvolver habilidades entre as crianças participantes da pesquisa que visam à reflexão e ao esclarecimento de questões cruciais do mundo real, dando-lhes oportunidades de pensar e de comunicar-se verbal e não-verbalmente.

No tocante ao código semiótico verbal, do ponto de vista da Transitividade, verifica-se que A1 realizou uma escolha por processos relacionais para comporem o cartaz. Na primeira ocorrência, o/a aluno/a participante emprega “ter”, modalizado por “dever” (que estabelece um estado das coisas em termos do que é geralmente desejável ou indesejável, e que representa a aplicabilidade das regras gerais de conduta), além da escolha pelo marcador de polaridade “não”, constituindo uma oração relacional possessiva, que, nesse caso, buscou sistematizar significados de não-propriedade do preconceito, refutando quaisquer julgamentos acerca da deficiência formados antecipadamente, caracterizados, sobretudo, por não terem lógica ou fundamento crítico e/ou científico, e, na maioria das vezes, expressos em atitudes

²¹⁹ No original: “*texts composed of visual and verbal means form [...] a significant part of children’s meaning-making activities*” (KRESS, 2005, p. 127).

²²⁰ No original: “*questions and challenges [are] involved in understanding how combinations of texts and images work, [...] in order to show text-image relations from several perspectives*” (BATEMAN, 2014, p. 5).

discriminatórias. Ademais, A1 reitera tais ideias à medida que reutiliza uma oração relacional, dessa vez de cunho atributivo, tecendo sua escolha pelo sintagma verbal “somos”. Nesse contexto, o processo “ser”, mais do que construir uma relação abstrata, busca manifestar traços comuns característicos a membros de uma entidade (FUZER; CABRAL, 2014), não só enquanto seres humanos naturais, como também perante a Lei, conforme é preconizado pela Constituição Federal.

Para tanto, há um participante possuidor ([nós]), o qual se constitui oculto, no primeiro caso relacional, sob uma condição possessiva e seguido de um participante possuído, que é representado pelo sintagma nominal “*precomseito*”; ao passo que, na oração relacional atributiva intensiva, “nós” configura-se como portador do participante atributo “iguais”. Em outras palavras, a criança participante tentou chamar a nossa atenção, por meio da imagem, que representa o *design* do brinquedo, e por intermédio do texto verbal, para a relevância da inclusão social de crianças com algum tipo de deficiência. Isso ficou claro na confecção do cartaz, em que são ratificados os marcadores semióticos, óculos escuros e cão-guia, direcionando a ideia para a redescoberta desses elementos por parte da própria criança, e buscando ressignificar os sentidos produzidos por esses suportes lúdicos. Isso imprime ao texto de A1, portanto, releituras acerca da inclusão e da ideia de construção de um discurso de autonomia junto às pessoas com deficiência visual.

Em relação à escolha circunstancial, o sintagma “com *ningem*” pode ser reconfigurado por “contra ninguém”, o que adiciona à oração um significado de causa, sob um viés de benefício, contribuindo para a identificação das estratégias argumentativas e perspectivas ideológicas utilizadas por A1 em seu cartaz, cujos princípios se materializaram, foram exteriorizados e se tornaram visíveis. Nesse âmbito, referenciamos a premissa da Retórica do Brincar como Progresso (SUTTON-SMITH, 1997), que diz respeito à complexidade das relações em se tratando do brincar como forma de socialização, quer seja física e mentalmente, quer seja imaginativa e socialmente. Sutton-Smith (1997, p. 18) vai tratar dessa pluralidade como uma confluência das “funções intrínsecas”²²¹ com as “funções de desenvolvimento extrínsecas”²²² do brincar, o que para Brougère (2018) constitui-se como prova de que a relação entre brinquedos e educação é, por si só, retórica, de cunho discursivo e imagética.

No plano da Avaliatividade, consideramos o excerto “não devemos *te precomseito com ningem*” como um julgamento de estima social, por levarmos em conta que o/a aluno/a traduz

²²¹ No original: “*intrinsic [...] functions*” (SUTTON-SMITH, 1997, p. 18).

²²² No original: “*extrinsic developmental functions*” (SUTTON-SMITH, 1997, p. 18).

em palavras sua percepção sobre a moralidade, que, sob um viés individual ou coletivo, compreende um conjunto de princípios, tais como: a virtude, o bem e a honestidade, cuja essência vai de encontro às ocorrências de toda e qualquer forma de preconceito. Para reiterar tais concepções, o sintagma oracional “Somos iguais” imprime, ainda, afeto ao texto de A1, por compreender que os espaços e as interações potencializem o desenvolvimento social de todos/as, principalmente das pessoas com deficiência, em busca da inclusão plena.

5.2.5 Das narrativas que elucidam a construção do mundo social, multissemiótico e multimodal

Dialogando com as ideias seminais sobre a Semiótica Social (HALLIDAY, 1978; HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005), Bezemer e Kress (2016), ao proporem um mundo sociossemiótico multimodal²²³, trazem para a discussão conhecimentos sociopolíticos e ideológicos, recursos interpretativos e de conexão intertextual diversos, posição ativo-responsiva do/a leitor/a, releituras de ações sociossemióticas, numerosas possibilidades de produção de sentido em diferentes ambientes, dentre outros enfoques que demonstram que o mundo em que estamos inseridos nos envolve por meio de suas características multimodais, bem como nos acolhe sob um viés social e semioticamente integrado. Por isso, consideramos as perspectivas imagéticas e características tridimensionais dos bonecos artesanais inclusivos, bem como as narrativas produzidas pelos/as alunos/as participantes da pesquisa, como signos complexos por reunirem esses aspectos tão substanciais para as nossas análises.

À vista disso, no Quadro 25, analisamos o relato de A3 que foi produzido durante a execução da Etapa de Problematização / Ativação do conhecimento prévio, quando solicitamos aos/às alunos/as participantes da pesquisa que levantassem hipóteses acerca do conteúdo da caixa antes de abri-la. Vale ressaltar que, dentro dessas caixas, estavam os bonecos artesanais inclusivos, com os quais as crianças brincaram durante as Situações de Aprendizagem.

²²³ Essa tradução corresponde ao conjunto sintagmático nominal “*social semiotic multimodal world*”, proposto por Bezemer e Kress (2016, p. 51).

Quadro 25 - Relato do/a Aluno/a 3 (A3)

	Relato		
Sistema de Transitividade	<i>Antes de abrir a caixa, eu pensava que... [...] tem tintas e pineses por que a caixa é <i>dastante</i> colorida. Ou pode ter um brinquedo.</i>		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	tem (ter); é (ser); pode ter (poder/ter)	[ela]; <i>tintas e pineses</i> ; a caixa; colorida; [ela]; um <i>brinquedo</i>	<i>dastante</i>
Sistema de Avaliatividade	<i>Antes de abrir a caixa, eu pensava que... [...] tem tintas e pineses por que a caixa é <i>dastante</i> colorida [Apreciação]. Ou pode ter um brinquedo [Afeto].</i>		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Iniciando as análises pelas orações com processos relacionais, percebemos que A3 teceu escolhas que intencionam exprimir a posição dos seres no mundo, de modo que elas se sobressaem a partir das identidades e características atribuídas. Nesse ponto, o/a Aluno/a 3 explora dois processos possessivos: na primeira ocorrência, (1) o processo relacional possessivo “ter” estabelece uma construção de relações abstratas entre o termo implícito (a caixa ou ela) e o grupo nominal “*tintas e pineses*”, os quais constroem “uma classe de coisas” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 67). Nesse contexto, concordamos com Kress e van Leeuwen (2002) acerca da ideia de que, além de constituir um relevante recurso de interação visual, a cor por si só é metafuncional: a criança participante da pesquisa (i) expôs a hipótese de estarem tintas e pinceis representados e contidos dentro da caixa por ser multicolorida; (ii) delineou uma ação da caixa multicolor sobre A3 e os/as demais colegas devido ao seu brilho atraente, construindo um âmbito multimodal de alto valor simbólico-emotivo e interacional; e (iii) chamou a atenção para uma ordenação das cores, o que pode ser assemelhado ao nível textual, quando nos referimos ao código semiótico verbal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002).

Na segunda ocorrência, (2) o processo relacional possessivo “ter” constrói uma ideia de uma possibilidade mais factual com o modalizador “pode”, sob um viés de viabilidade ou conveniência de a caixa conter algum brinquedo, cuja interpretação depende de parâmetros externos e pragmáticos, ratificando, portanto, nosso interesse no desenvolvimento de práticas em sala de aula que permitissem múltiplas formas de envolvimento, de representação e de expressão multimodal. Por sua vez, o processo relacional intensivo atributivo “ser”, no trecho “a caixa é *dastante* colorida”, em adição à proposta de inter-relacionar um atributo “colorida” a uma entidade “caixa”, evidencia, sobretudo, aspectos sensoriais e fantasiosos,

socioconstrutivos e desafiadores que são inerentes ao brincar e passíveis, portanto, de diferentes significados, usos e de releituras em relação aos posicionamentos ideológicos.

Ainda sob as lentes da Transitividade, do ponto de vista dos participantes, convém pontuar o possuidor implícito ([caixa] ou [ela]) que é utilizado em duas ocorrências, o qual representa a entidade que possui conteúdos, e os possuídos “*timtas e pinses*” e “um *brinquedo*”, que mantêm entre si intersecções de posse ou propriedade. O/A aluno/a quis trazer ao relato a relevância do trabalho desenvolvido por meio das Situações de Aprendizagem, em que é possível “a criação de um espaço afetivo, [...], um espaço de convivência, no qual todos os alunos sintam-se encorajados e capazes de aprender, um espaço em que a ênfase está nas potencialidades dos discentes” (MEDRADO; SILVA, 2012, p. 21-22), bem como na antecipação, formulação e verificação de hipóteses, nas inferências, no conhecimento sobre o mundo e na reconstrução do mesmo etc. Nesse cenário, estão a aprendizagem com as diferenças, a qualidade das experiências realizadas na escola, a promoção da independência e do bem-estar pessoais, e, também, a presença, a participação e o sucesso de todos/as, que são reificados pelo significado de grau adicionado pela circunstância “*dastante*”, indicando intensidade.

Sob o olhar semântico-discursivo da Avaliatividade, nota-se a ocorrência de apreciação no trecho “tem *timtas e pinses por que a caixa é dastante colorida*”, pois os sentimentos avaliativos decorrem da aparência da caixa e do seu efeito no PI, cujos elementos léxico-gramaticais acabam por estabelecer esse campo semântico apreciativo: o adjunto “bastante” e os processos relacionais “ter” e “ser”, os quais maximizam os significados descritivos. No excerto “pode ter um *brinquedo*”, o afeto é percebido devido à escolha de A3 estar marcada em relação ao objeto lúdico “brinquedo” por meio do processo relacional “ter” que forma uma locução com o modalizador “pode”, tornando possível perceber um comentário desiderativo (ALMEIDA, 2010): Bem que poderia ter um brinquedo!. Nesse caso, reparamos que a confluência de emoções, sentimentos e afetos é mais fácil de ser assimilada e reconhecida quando as crianças observam-na a partir do brinquedo, possibilitando, desse modo, “novas relações funcionais da imagem[,] [...] da escrita” (KRESS, 2010, p. 170), e da comunicação visual tridimensional resultante desses artefatos lúdicos.

Dando continuidade às nossas análises, apresentamos o Quadro 26. Nele, trazemos um excerto do diário de A3, produzido durante a Etapa de Oportunização de práticas de linguagem.

Quadro 26 - Diário do/a Aluno/a 3 (A3)

	Diário		
Sistema de Transitividade	quando <i>apanei acaxa</i> me senti muito feliz <i>por que</i> eles são <i>muitos espesias</i> [...]		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	<i>apanei</i> (apanhar); senti (sentir); são (ser)	[eu]; <i>acaxa</i> ; [eu]; me; feliz; eles; <i>espesias</i>	quando <i>apanei acaxa</i> ; muito; <i>muitos</i>
Sistema de Avaliatividade	quando <i>apanei acaxa</i> [Apreciação] me senti muito feliz <i>por que</i> eles são <i>muitos espesias</i> [...] [Afeto]		

Fonte: Elaborado pelo autor.

No tocante à Transitividade, A3 selecionou três orações que realizam diferentes tipos de processos, constituindo contribuições distintas para construir sua experiência com os bonecos artesanais inclusivos, a qual se encontra redigida na página do seu diário: o (i) processo material “apanhar”, além de demonstrar o uso de energia por parte do participante (o ator), pressupõe uma nova construção de vínculos com os materiais envolvidos na interação (papelão, feltro, algodão, linha, arame, dentre outros). Isso suscita novas questões e reflexões de ordem sociosemiótica, discursiva e ideológica sobre a deficiência, a partir desses recursos sociais e materiais por meio dos quais o significado é construído, corroborando o que Kress (2010) tem enfatizado sobre as novas estéticas presentes na sociedade contemporânea, que se apresentam cada vez mais plurais e multifacetadas.

Ao fazer uso do (ii) processo mental perceptivo “sentir”, A3 evidencia quem experienciou algo, como estava se sentindo naquele instante e, principalmente, o que estava realizando (apanhando a caixa com os bonecos artesanais inclusivos). À medida que se estabelece essa confluência do aspecto material com o perceptivo, defendemos a ideia de que a “Comunicação é multimodal: [...] por ações – passando um instrumento, estendendo a mão para um instrumento; pelo toque. Em todas as vezes a comunicação é uma resposta a uma provocação”²²⁴ (KRESS, 2010, p. 32), corroborando o princípio de que as combinações multimodais constituem-se como um processo não-linear e proativo de interpretação.

O (iii) processo relacional intensivo atributivo, com o uso de “ser”, vem reforçar o interesse do/a aluno/a em deixar transparecer a caracterização atribuída ao portador “eles” (os bonecos artesanais inclusivos) como “muito especiais”, reconstruindo, dessa maneira, um novo contexto social a partir de novos fins sociais, delineando um “ato comunicativo multimodal construído em conjunto”²²⁵, conforme Bateman (2014, p. 165) nomeia.

²²⁴ No original: “Communication is multimodal: [...] by actions – passing an instrument, reaching out for an instrument; by touch. At all times communication is a response to a ‘prompt’” (KRESS, 2010, p. 32).

²²⁵ No original: “jointly constructed multimodal communicative act” (BATEMAN, 2014, p. 165).

Do ponto de vista dos participantes, é válido tecer algumas considerações: na (1) primeira figura construída por A3, o [eu] não-explicito assume o papel de ator, cuja atuação na narrativa possibilita uma contribuição potencial de movimento, que vai afetar a meta, representada pelo sintagma nominal “*acaxa*”. Partindo do pressuposto de que tal análise torna-se insuficiente para tratar da relevância das escolhas realizadas pelo/a aluno/a participante nesse trecho, sob um viés sociossemiótico, acrescentamos que, da maneira como foi construído seu diário, A3 compreende como esses efeitos podem desembocar no PI, impactando seus interesses e necessidades a partir de uma determinada sociedade, em um dado momento, constituindo uma intersecção e pluralidade de discursos: falar da deficiência a partir de várias e diferentes formas. Na (2) segunda figura, o/a aluno/a, também, recorre a um “eu” implícito, dessa vez, porém, desempenhando a função de participante experienciador humano; além disso, lança mão do participante fenômeno “me” e do epíteto “feliz”, para construir, dessa vez, uma compreensão dos fatos do mundo, a partir de uma confluência de sentidos: visão e tato, e de sentimentos positivos. Na (3) terceira figura, o participante “eles” assume o papel de portador do atributo “*espesas*”. Essa percepção do/a aluno/a sugere, portanto, que os bonecos artesanais inclusivos permitiram uma compreensão maior do mundo, baseada na sua perspectiva interdiscursiva, à proporção que foram constituídos novos discursos e conjunto de ideias sobre a deficiência em relação a outros já existentes (CALDAS-COULTHARD; VAN LEEUWEN, 2002), o que coube às crianças participantes acatar, redefinir ou transformar os significados propostos por esses brinquedos; além disso, por carregarem consigo atributos de crianças com deficiência, A3, ao utilizar o atributo “especiais”, tornou-se física e ativamente envolvido/a nessas representações.

Referimo-nos, ainda, às circunstâncias que adicionam informações importantes para a produção de sentido multimodal por parte do/a aluno/a e são gramaticalmente realizadas por “quando *apanei acaxa*” e “muito”/ “*muitos*”. Respectivamente, cremos que essas circunstâncias de localização no tempo em referência ao processo “apanhar”, e de modo para expressar grau em relação ao epíteto “feliz” e ao atributo “especiais” foram atribuídas visando à construção de diversos significados, tais como: (i) pontuar a relevância daquele momento em que A3 apanhou e esteve em contato com a caixa que continha os “Amiguinhos + Q Especiais”, construindo um processo de experiências sociais e individuais singulares que ressignificaram e descentralizaram padrões e lugares hegemônicos no tocante às normas e à estética em relação às pessoas com deficiência, estabelecendo uma analogia com a ideia de que o próprio conceito de inclusão, no domínio educacional especificamente, deve repelir quaisquer atitudes de exclusão contra qualquer aluno/a nesse espaço (RODRIGUES, 2006); e (ii) sinalizar a

singularidade do/a aluno/a participante da pesquisa em expressar sentimentos, tanto em relação a si mesmo/a (“me senti muito feliz”) quanto ao objeto lúdico (“eles são *muitos espesias*”), contribuindo para a disseminação de situações de afetividade, de criatividade e de sociabilidade por parte das crianças, bem como maximizando as atividades simbólicas, de construção e de socialização entre as crianças por intermédio dos brinquedos.

Em se tratando do Sistema de Avaliatividade, consideramos que, no excerto “quando *apanei acaxa*”, pode-se vislumbrar uma atitude avaliativa de apreciação sobre o objeto, em que A3 se utiliza de um adjunto de localização no tempo, cuja intenção foi, além de suscitar descrições da forma como aconteceu o contato com o recipiente, de chamar a atenção para esse objeto, sob o ponto de vista da sua composição, atentando para sua complexidade e seus detalhes. Nesse aspecto, convém, também, citar que o brincar, geralmente, propicia a manipulação e interação de um brinquedo, e isso suscita a curiosidade. No trecho “me senti muito feliz *por que* eles são *muitos espesias* [...]”, a demonstração de aprendizado, de empatia e de felicidade por parte da criança constitui um exemplo de avaliação com base no afeto. O epíteto “feliz” e o atributo “especiais” corroboram a construção de um discurso sociosemiótico multimodal sob duas direções: o da criança, que, fazendo uso do seu diário, estabeleceu um diálogo íntimo entre o escritor e o papel, estabelecendo semelhanças com uma autobiografia; e o do brinquedo, cujas representações não-verbais intensificadas pelas expressões faciais, gestos e posturas são utilizadas para sinalizarem sentimentos positivos em relação aos PR, o que, definitivamente, classifica esses atores sociais como signos semióticos por si só, instanciados em textos diversos.

No Quadro 27, utilizamos trechos de uma carta pessoal produzida por A1, que foi realizada durante a 3ª etapa da pesquisa, no momento da Sistematização e reflexão sobre o conhecimento. Esse texto, além de evidenciar aspectos do cotidiano, familiares e íntimos do/a autor/a, aponta um acontecimento relevante na sua vida: a possibilidade de dividir com o primo um momento de interação com o boneco.

Quadro 27 - Carta do/a Aluno/a 1 (A1)

		Carta	
Sistema de Transitivity	<i>orobó</i> , 03 de novembro de 2021 <i>ola primo eric como você esta [...]</i> como <i>ta</i> o clima hoje <i>ai esta</i> sol, nublado, ou chovendo vou <i>leva</i> um presente [;] eu <i>troce</i> para você [um] boneco. escrito A1		
	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	<i>esta</i> (estar); <i>ta</i> (estar); <i>esta</i> (estar); vou <i>leva</i> (ir/levar); <i>troce</i> (trazer)	você; o clima; sol; nublado; chovendo; [eu]; um presente; eu; para você; [um] boneco	hoje; <i>ai</i>
Sistema de Avaliatividade	<i>orobó</i> , 03 de novembro de 2021 <i>ola primo eric como você esta [...]</i> como <i>ta</i> o clima hoje <i>ai esta</i> sol, nublado, ou chovendo vou leva um presente [que] eu troce para você [um] boneco. [Apreciação] escrito A1		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se, sob a perspectiva da Transitivity, que A1 recorreu ao processo relacional “estar” por três vezes consecutivas não só para reconstruir os laços afetivos com o primo Eric, mas também para saber de notícias sobre as condições meteorológicas do lugar onde seu ente familiar reside. Para Kress (2011, p. 207), “Textos, socialmente produzidos, com recursos culturalmente disponíveis, concretizam os interesses de seus criadores”²²⁶. Nesse cenário, o/a aluno/a participante utilizou recursos semióticos para constituir um todo coerente e coeso: internamente, por meio dos recursos textuais, e, externamente, através de características onde o texto fora produzido (escola), sem deixar de lado os princípios sociais, culturais e ideológicos, compondo um repertório influenciado pelo entorno e pela convivência possibilitada pela brincadeira, resultando em assimilações lúdicas, combinações simbólicas e esquemas multifacetados. A escolha, ainda, pelos dois processos materiais transformativos contribui para o desenrolar da narrativa, tornando evidentes mudanças no fluxo dos acontecimentos (ir levar; trazer). Nesse cenário, trazemos a ideia de Skliar (2006, p. 29) de que “a educação [constitui-se] como uma experiência de conversação com os outros e dos outros”, porque tem a ver, sobretudo, com a responsabilidade, com os princípios e regras morais e com o entusiasmo em relação ao outro, além de implicar na não existência da diferenciação entre o que implica no “nós” e no “eles”.

²²⁶ No original: “*Texts, socially made, with culturally available resources, realize the interests of their makers*” (KRESS, 2011, p. 207).

Em relação aos participantes, o portador “você” foi escolhido pelo/a Aluno/a 1 a fim de retomar os aspectos de ordem sentimental e subjetiva, também potencializados pelo processo relacional; o portador, “o clima”, foi utilizado para fazer alusão a fatos do cotidiano (previsão do tempo), planejando construir uma interação entre pessoas íntimas, e indicando, portanto, proximidade e afetividade. Por sua vez, algumas características do dia, tais como: “sol” (ensolarado), “nublado” e “chovendo” (chuvoso), intensificadas pelas circunstâncias de localização de tempo “hoje” e de lugar “aí”, correspondem a atributos, sugerindo e, simultaneamente, encorajando-nos a perceber como um ator social, que acaba por se envolver em uma ação, utiliza-se de estratégias descritivo-narrativas para motivar uma idealização fantástica e constrói representações de papéis sociais e identidades para tratar de um presente (um boneco inclusivo), que será entregue a seu primo. Nesse contexto, A1 “usa a narrativa como uma metáfora para entender de que maneira as práticas sociais e a 'produção de sentido' individual operam”²²⁷ (BATEMAN, 2014, p. 56).

Corroborando tais concepções, a escolha dos participantes atores “eu” em “eu vou levar”, implicitamente referenciado, e no excerto “eu trouxe” e dos participantes escopos, “um presente” e “[um] boneco”, coaduna-se com a exploração dos aspectos bimodais da imagem e tridimensionais do brinquedo, que configura-se como um chamado para o processo de criação do PR (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013), cuja exploração, brincadeira e diversão com os bonecos artesanais inclusivos por parte da criança podem ter efeitos duradouros, além de apenas uma manhã agradável. Ademais, vale mencionar que o participante beneficiário “para você” refere-se à entidade que é beneficiada pela ação de levar o brinquedo, reiterando que a criança, durante o processo de produção de significado, recorreu a vários recursos de que dispunha e importantes para uma análise sociosemiótica multimodal, tais como: interesse, representações, recursos e modos semióticos, imaginação, afeto, alteridade e aspectos multissensoriais e sinestésicos, resultantes de uma atividade humana, em um determinado contexto de situação e de cultura (nível extralinguístico), cuja intenção foi de comunicar algo, ou de ressignificá-lo.

Apresentam-se manifestados, no tocante à Avaliatividade, indícios de apreciação no trecho “vou *levar* um presente [;] eu *troce* para você [um] boneco”, tanto por A1 estabelecer um posicionamento em relação ao domínio sobre o valor das coisas (presente; boneco), quanto por indicar posições atitudinais (levar; trazer). Nesse quadro, há, ainda, uma exploração da nominalização, que, conforme Almeida (2010, p. 109) pontua, possibilita uma “densidade

²²⁷ No original: “use narrative as a metaphor for understanding how both social practices and individual 'sense-making' operate” (BATEMAN, 2014, p. 56).

lexical do texto”, uma vez que, quando transmitido através de palavras, uma avaliação mais intensa acerca do objeto é referendada. O/A aluno/a participante atribuiu, dessa maneira, novos significados, sobretudo estéticos, para o boneco artesanal inclusivo, causando em si próprio uma reação-impacto positiva.

A seguir, no Quadro 28, A2 chama nossa atenção de que qualquer mensagem é, por essência, multimodal, pois sua relevância não se constitui tão somente do texto verbal, muito menos da composição imagética de forma isolada. Ao produzir o cartaz, o/a aluno/a participante, durante a etapa de Resignificação da aprendizagem, expressou sentimentos, desejos e emoções, que só a partir de uma confluência verbo-imagética tornou-se possível.

Quadro 28 - Cartaz produzido pelo/a Aluno/a 2 (A2)

Cartaz			
		<p><i>Respeitem os que ten deficiência traten eles ben na escola por que todo mundo e igual</i></p>	
Sistema de Transitivity	Centro Experiencial da Oração		Circunstância
	Processos	Participantes	
	<p><i>Respeitem</i> (respeitar); <i>ten</i> (ter); <i>traten</i> (tratar); <i>e</i> (ser)</p>	<p>[vocês]; os que <i>ten</i> <i>deficiencia</i>; [vocês]; eles; todo mundo; igual</p>	<p><i>ben</i>; na escola</p>
Sistema de Avaliatividade	<p><i>Respeitem os que ten deficiencia traten eles ben na escola [Julgamento] por que todo mundo e igual [Afeto]</i></p>		

Fonte: Elaborado pelo autor.

O cartaz, em evidência no Quadro 28, é um exemplo de que a comunicação envolve, além da escolha dos signos, a construção e reconstrução do discurso, cujas configurações são ajustáveis sociossemioticamente a diferentes instâncias socioculturais, políticas, históricas, políticas, ideológicas, entre outras, e a diversificados propósitos e interesses. Isso posto, torna-se oportuno frisar que, para Silva e Almeida (2018, p. 38-39), uma reflexão acerca da convergência imagético-verbal possibilita “compreender textos e práticas semióticas como sendo as muitas formas de materialização do discurso por meio dos mais variados signos, sejam eles verbais ou visuais”.

Nesse âmbito, vislumbra-se que A2 optou por representar a boneca artesanal com Síndrome de *Down*, cuja ênfase recai sobre os olhos amendoados da criança, conforme fora destacado também pela artesã. Além disso, o discurso que advém dessa composição multimodal pode promover uma reflexão por parte da sociedade no que se refere às diferenças, as quais nos são tão peculiares, bem como pode romper com as narrativas tradicionais em referência à brincadeira com esses brinquedos.

Sob as lentes da Transitividade e partindo da justificativa de Kress (2005, p. 14) de que alguém “enquanto produtor de uma representação/signo, escolha a melhor e mais plausível forma para a expressão do significado que [...] [se pretende] representar”²²⁸, concordamos que o/a aluno/a fez uso dos (i) processos comportamentais “*Respeiten*” (respeitar) e “*traten*” (tratar) para demonstrar, em parte, ações que prezam por valores humanos que fundamentam a vida em sociedade: estima, consideração, atenção e respeito pelas diferenças, e em parte, sentimentos que trazem à discussão a vida cotidiana como um espaço de identificação e definição das deficiências (ELLIS, 2019), constituindo, dessa forma, processos de consciência que denotam configurações sociossemióticas positivas em relação ao comportamento. Os (ii) processos relacionais possessivo “*tem*” (ter) e intensivo “*e*” (ser), por sua vez, constroem uma noção de posse e uma relação de “ser” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), respectivamente. A construção “os que têm deficiência” se dá, possivelmente, para enfatizar a possibilidade de as pessoas repararem sob ângulos diferentes o mesmo objeto, a deficiência, a partir da perspectiva da diferença que é individual e da inclusão que é a capacidade de entender e reconhecer o outro; o sintagma oracional “porque todo mundo é igual” é empregado, provavelmente, para denunciar a urgente quebra da hegemonia do padrão de segregação ainda presente, sobretudo, nas unidades escolares, conforme Mantoan (2015) denuncia.

No que diz respeito aos participantes escolhidos, “vocês” assume o papel de comportante, que, imperiosamente, necessita apropriar-se do discurso da instabilidade das diferenças e das identidades (MANTOAN, 2015) e da diferença que está relacionada à alteridade (MEDRADO, 2016). O participante que foi usado por A2 para constituir o papel de comportante, “os que *ten deficiência*”, denuncia uma necessária mudança de ordem política, epistemológica e pedagógica, refutando a mera preocupação por parte dos legisladores em escolher um eufemismo mais ou menos adequado para referir-se às pessoas com deficiência. Com isso, A2 ratifica tal concepção anterior, à medida que tece escolhas do participante

²²⁸ No original: “as the maker of a representation/sign, choose the best, most plausible form for the expression. Of the meaning that [...] [is intended] to represent” (KRESS, 2005, p. 14).

comportante “vocês”, que se apresenta implicitamente, e do participante comportamento “eles”, os quais resgatam uma ideia já citada, criando não apenas efeitos estéticos, mas também contribuindo para um todo coerente do seu texto verbal com as escolhas imagéticas. Para evidenciar uma perspectiva visual e descritiva, o/a aluno/a também explora os participantes portador “todo mundo” e o atributo “igual” para constituírem o que Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 92) chamam de “produção de ‘descrições’ pragmaticamente motivadas”²²⁹, compondo um fenômeno, simultaneamente, discursivo, comunicativo e sociossemiótico, para o qual convergem ideias de que produzir imagens e escrever é agir e rebelar-se; é, ainda, criar situações concretas e contextualizadas, capazes de tornar mais compreensíveis o tempo, o lugar, o espaço, e, acima de tudo, a identidade do/a produtor/a de signo: a criança.

Considerando a relevância das circunstâncias para sistematizar e construir o pano de fundo das representações (THOMPSON, 2014), A2 utiliza “*ben*” para manifestar a qualidade do modo como todos os indivíduos devem e merecem ser tratados em todos os espaços, sobretudo “na escola”, onde deve prevalecer, acima de tudo, não só a participação e aprendizagem de todos/as, bem como a potencialização das habilidades e competências, o que é reiterado por essa categoria circunstancial de localização de lugar usada pelo/a aluno/a participante.

Tendo como referência as propostas de Vian Jr. (2009; 2010a; 2010b; 2012) e de Thompson (2014) de que a Avaliatividade constitui o componente central dos significados do texto, e de que tal concepção tem respaldo nos aspectos interpessoais, o excerto “*Respeiten os que ten deficiencia traten eles ben na escola*” exemplifica o/a campo/categoria semântico/a de um julgamento positivo, pois, em adição à ideia de uma boa convivência entre os indivíduos e um respeitoso comportamento por parte das pessoas, sugeridos pelo/a autor/a do texto, são os elementos léxico-gramaticais “que têm deficiência” (= com deficiência) e “tratem eles bem” (= sejam solícitos), que denotam estima social, respaldada pelas questões de ética e normalidade, uma vez que o/a aluno/a recorre ao comportamento do indivíduo para expressar sua empatia pela ideia de que somos únicos, e temos nossas excentricidades e heterogeneidades. Corroborando tal perspectiva, A2 conclui com afeto, no trecho “*por que todo mundo e igual*”, cuja intenção é, por meio do processo relacional “ser” e do atributo “igual”, demonstrar o conteúdo sociossemiótico e semântico das emoções por intermédio da composição imagético-verbal, de modo a ratificar o que Mantoan (2015, p. 84) tem defendido: definitivamente, “Não cabemos plenamente em quaisquer arranjos”.

²²⁹ No original: “*production of pragmatically motivated ‘descriptions’*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 92).

Na subseção seguinte, nossa atenção se volta para as discussões que estabelecem uma correlação linguístico-imagética, lançando mão de pontos discutidos anteriormente no tocante à imagem e aos aspectos tridimensionais dos bonecos artesanais inclusivos, bem como às narrativas infantis, de forma descritiva e interpretativa, constituindo, portanto, uma maximização das discussões acerca da deficiência, das diferenças e da inclusão, da multimodalidade, da tridimensionalidade e do Letramento do Brinquedo.

5.3 Narrativas e brinquedos: aspectos descritivo-interpretativos sob uma perspectiva de correlação linguístico-imagética

Partindo do pressuposto de que as histórias orais e escritas sempre permearam o imaginário sociocultural coletivo, bem como de que as imagens e a tridimensionalidade dos objetos correspondem a um sistema comunicativo universal e autossuficiente, nossas análises, nesta subseção, apresentam-se sob uma condição descritivo-interpretativa multimodal, a partir do campo verbal, através de narrativas (relato, diário, carta e cartaz) produzidas por alunos/as, e das imagens e dos aspectos tridimensionais, cujas leituras são possibilitadas pelos bonecos artesanais inclusivos, que compõem a coleção “Amiguinhos + Q Especiais”.

Tal intersecção é possível porque, para a Semiótica Social, estão em jogo os estudos verbo-imagéticos em seu contexto social, além de voltar a sua atenção para o discurso presente em textos multimodais sob uma perspectiva crítico-reflexiva, a qual acaba por influenciar nossas práticas semióticas, rejeitando investigações que tão somente buscam descrever os diversos fatos que nos circundam.

Apoiando-nos numa expansão do que vem a ser texto, legitimamos que não só relatos, diários, cartas e cartazes constituem-se textos, mas também brinquedos o são, conforme já enfatizamos. Logo, torna-se interessante estabelecer essa correlação linguístico-imagética, substancialmente, porque alunos/as resignificaram seu repertório sociocultural, político, histórico, ideológico e semiótico, à medida que retextualizaram suas narrativas tanto léxico-gramatical quanto semântico-discursivamente, bem como atentaram para os recursos e modos semióticos e suas possíveis potencializações, quer seja no âmbito ideacional/representacional, quer seja no domínio interpessoal/interativo, composicional e da multissensorialidade.

Portanto, nas subseções seguintes, propomo-nos a estabelecer e consolidar tais correlações, com pretensões de ratificar que as diversas escolhas do cotidiano transformam-se

em “implicações epistemológicas”²³⁰ (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 47) para nossas experiências externas e internas, bem como para nossas relações e comportamentos.

5.3.1 O relato e a modalidade sensorial dos bonecos artesanais inclusivos: entre as narrativas e a produção imagética desses objetos lúdicos

Argumentamos que o material com que os bonecos artesanais inclusivos foram produzidos tanto determina a sua forma quanto potencializa seus significados e, conseqüentemente, seus efeitos sobre o PI/interlocutor/produtor de signo. No caso dos “Amiguinhos + Q Especiais”, podemos afirmar que os recursos semióticos, tais como: lã, algodão, linha, feltro, tecido e fibra siliconada, despertam e aguçam o prazer sensorial, enfatizando o que se pode fazer visual, tátil, gestual e olfativamente com esses objetos lúdicos, disseminando, na maioria das vezes, uma expressiva modalidade. Tais ideias são corroboradas por alguns relatos: (i) “Eu senti alegria, felicidade e muita emoção *ão pega eles*”, proposto por A1; bem como quando perguntamos: “*Ao utilizar algodão, linha e feltro, a artesã deseja, na verdade, trazer alguns sentimentos por meio da imaginação. Ao tocar e brincar com os ‘AMIGUINHOS + Q ESPECIAIS’, que sentimentos foram despertados em você?*”, cuja resposta (ii) “alegria, coragem, *anor* aos outros”, relatada por A2, ratificou que os “Amiguinhos + Q Especiais” constituem uma fonte de prazer e servem de motivador de significados afetivos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]; ALMEIDA, 2020), socioculturais, históricos e ideológicos (ELLIS, 2015; 2019).

Desse modo, legitimamos que o uso desses materiais para confecção e das cores, a referência ao peso e ao tamanho, dentre outros aspectos, são escolhas que, na verdade, intencionam influenciar as mais diferentes emoções entre as crianças, sobretudo. Considerando isso, A4, quando solicitado para responder a questão: “*Se os bonecos com deficiência fossem fabricados como a maioria dos brinquedos industrializados (feitos de plástico, por exemplo), como você imagina que eles seriam?*”²³¹, foi efusivo em pontuar que “Eles seriam duros e não dariam *pra* apertar”. Nessa situação, convém citar a relevância do “brincar participativo”²³² (VARNEY, 1999, p. 17) e interativo, no qual não podem se fazer presentes questões jocosas de

²³⁰ Esse composto sintagmático corresponde a nossa tradução para o termo “*epistemological implications*”, proposto por Bezemer e Kress (2016, p. 47).

²³¹ Esse questionamento serviu de mote para a produção de relatos, durante a Etapa de Sistematização e reflexão sobre o conhecimento, o que suscitou falar um pouco sobre o material de que são feitos os bonecos artesanais inclusivos. Essa atividade encontra-se pormenorizada na seção de Metodologia.

²³² O termo “*participatory play*” é usado, em inglês, por Varney (1999, p. 17).

cunho racista, sexual, do corpo e de gênero, atitudes de violência e, principalmente, situações preconceituosas em relação às pessoas com deficiência, às diferenças e às situações de inclusão.

Para isso, comungamos das ideias de Skliar (2006), quando adverte acerca da instauração de uma escola que seja, essencialmente, inclusiva e para todos/as, bem como dos postulados de Maia (2020b), na ocasião em que defende que o espaço da sala de aula requer a utilização de materiais significativos, a atuação multissensorial e a exploração dos aspectos multimodais, paralinguísticos e extralinguísticos. Para isso, vale frisar que Bezemer e Kress (2016) chamam a nossa atenção para enfatizar que a escolha por determinado modo semiótico tem consequências na comunicação e na aprendizagem; ou seja, intencionalidades de base retórica dialogam com diversificados interesses de quem produz a mensagem, além de atentar para os recursos semióticos que vão impactar tal mensagem e para as peculiaridades de quem vai consumi-la.

Enfim, parafraseamos Bezemer e Kress (2016, p 79) para referirmo-nos a nossa pesquisa, também, como uma realização semiótica de recontextualização²³³, para a qual convergiram releituras imagéticas (aspectos sensoriais e tridimensionais dos bonecos artesanais com deficiência), ressignificações da escrita (relatos, diários, cartas e cartazes) e potencializações advindas dos discursos das crianças (sobre a deficiência, as diferenças e a inclusão).

5.3.2 As páginas do diário e os aspectos tridimensionais dos bonecos: entre os escritos das crianças, as imagens e as formas desses artefatos

Recorrendo às ideias de Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 242) no tocante à tridimensionalidade dos objetos, chamamos a atenção para o fato de que “reações podem ocorrer até mesmo em objetos”²³⁴, e com os bonecos artesanais inclusivos não foi diferente. Os marcadores visuais presentes nesses objetos, que comunicam visualmente as deficiências, estabeleceram vínculos entre PRs e PIs, tanto de ordem emotiva e afetiva, quanto de sentimentos de satisfação, felicidade e de contentamento. Igualmente, a inserção das muletas, da cadeira de rodas, do cão-guia, da bengala, dos óculos escuros e do andador na composição dos bonecos possibilitou, entre os/as alunos/as, se colocar na situação da pessoa com deficiência e o que a mesma quer dizer, atribuir sentido e importância aos traços que nos singularizam,

²³³ Essa tradução corresponde ao sintagma nominal “*semiotic realization of recontextualization*”, proposto por Bezemer e Kress (2016).

²³⁴ No original: “*Reactions can even occur in objects*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 242).

inclusive as pessoas com deficiência, e despertar interesse para essa causa, porque isso, também, nos diz respeito, conforme A2 pontuou que “*hoje* foi o dia mais legal que eu *ja* tive porque foi o dia de conhecer os amiguinhos *mas* que especiais [...] quando eu *abrio* a caixa me senti mais feliz alegre corajosa eu gostei mais da menina e escolhi ela”.

Dessa forma, além da felicidade e da alegria em poder ver, tocar e ficar envolvido/a pelos bonecos, a criança mencionou que se sentiu corajosa, o que pode demonstrar que é substancial que as crianças com deficiência se percebam refletidas nos brinquedos, a julgar pela ideia de que nem todas as mensagens com as quais as crianças estão envolvidas, na atualidade, são verbais. As questões ideológicas são suscitadas, de fato, pelas imagens, pelos gestos e pela confluência de sentidos, bem como o são as questões de identidade, conforme A2 ainda reitera, em outra página do diário: “foi *uma* manhã *otina* para *min* e os *aniguinhos* *tanben* por que eles *ganharan* o *none*”. Nesse contexto, vale pontuar, também, que as leituras sob uma perspectiva frontal dos bonecos mostraram-se mais profundas, maximizando a relação entre o representado e o observador/PI/produtor de signo; ou seja, às crianças, foi dada a chance de enunciar verbo-imagética e subjetivamente o que sente, vê, idealiza e no que acredita, corroborando a ideia de que não só a imagem, mas também o brinquedo sob uma perspectiva tridimensional suscitam novas histórias e, portanto, releituras e renarrações repletas de escolhas ideológicas e políticas, jamais neutras.

Ademais, consideramos que, dentre os seis bonecos artesanais inclusivos, dois deles denotam estruturas representacionais conceituais, ao passo que quatro artefatos estabelecem representações narrativas. Isso porque partimos da premissa de que as escolhas por representações conceituais ou por aquelas de ordem narrativa são para demonstrar o papel social que as pessoas com deficiência podem assumir sob uma concepção comunicativa visual tridimensional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]); ou seja, leituras multidirecionais, alternativas e não-lineares podem ser realizadas, principalmente com base naqueles artefatos lúdicos de representações narrativas, o que nos permite classificá-los como “brinquedos ‘multifacetados’”, parafraseando Kress e van Leeuwen (2006[1996]). Nesse cenário, as imagens dos bonecos com deficiência, além de evidenciarem componentes formais, dizem respeito a escolhas que estão envoltas por práticas sociais, cujos efeitos sociossemióticos ultrapassam as restrições de produção e recepção dos mesmos, bem como trazem à tona a importância da experiência sensório-afetiva, conforme pôde ser percebido pelo diário do/a A4: “Minha manhã foi muito alegre com meus amiguinhos, e o que eu escolhi foi a [boneca] com *deficiencia fisica* e o nome que eu dei para ela foi *larissa*. Porque eu achei bonito”.

Desse modo, fica evidente que a percepção multissensorial por parte das crianças em manipular os brinquedos artesanais inclusivos tridimensionais foi considerada substancialmente. Segundo a artesã ressaltou, ao tratar da produção desses objetos e da escolha dos materiais, há uma intencionalidade em remeter, sociossemioticamente, à segurança do lar, à proteção paternal e maternal, ao calor do toque, dentre outras experiências. Nesse ponto, convém mencionar que para os/as alunos/as, na verdade, urge a necessidade de considerar o outro por meio de sua alteridade, de suas falas, de seus escritos, desenhos e gestos, consubstanciando-os como construções essenciais e multiarticuladas, pois, para Skliar (2006, p. 18), é salutar questionar o que se convencionou denominar de “normalidade”, “norma” e “normal”, bem como torna-se relevante ressignificar práticas pedagógicas que considerem as características sociocognitivas, socioemocionais e de comportamento de cada um/a, sobretudo em um ambiente de aprendizagens múltiplas, tal como o é a sala de aula.

5.3.3 A carta e a modalidade naturalista nos “Amiguinhos + Q Especiais”: entre os indícios de interação e a circulação da imagem

As cartas pessoais produzidas pelos/as alunos/as participantes, além de trazerem consigo indícios de espontaneidade, de proximidade e de intimidade, tais como em “oi *manãe* hoje na escola eu *briquei* con os *aniguinhos* mais que especiais”, escrita por A2, bem como em “o professor *Junio* entregou uma caixa com bonequinhos com *deficiencia* para meu amigo *neque* ele ficou muito feliz e eu e ele brincamos muito [com] os bonequinhos”, produzida por A4, fazem perceber que os bonecos “revelam uma verdade que representa mais adequadamente o que é realmente o processo de fala. A realidade está no olho do espectador; [...] o que é considerado autêntico depende de como a realidade é definida por um grupo social”²³⁵ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 158).

Dessa forma, os detalhes, as cores, o prazer e o valor emotivo suscitados a partir do material com que os “Amiguinhos + Q Especiais” são confeccionados, por exemplo, propiciam uma reconstrução textual, moldada por recursos representacionais singulares e por uma prática sociossemiótica ressignificada, cujos diálogos se dão em termos de retórica, que diz respeito às relações socioculturais obtidas pela comunicação, e da organização com que recursos, modos e potenciais semióticos estabelecem combinações. Daí, as representações suscitadas extrapolam

²³⁵ No original: “*reveal a truth which representes more adequately what the speech process is really like. Reality is in the eye of the beholder; [...] what is regarded as real depends on how reality is defined by a [...] social group.*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 158).

o valor de uma mera mensagem, constituindo novas formas de a criança perceber o mundo e de expandir o seu repertório sociosemiótico, cujos efeitos e consequências podem maximizar o discurso sobre as coisas e a interação com o mundo social, compondo um espaço multifacetado no qual convivem múltiplas vozes.

Ademais, consideramos que os “valores sociais ligados às representações dos brinquedos”²³⁶ (ALMEIDA, 2020, p. 2105) parecem estabelecer uma relação intrínseca com alguns critérios naturalistas, tais como: os detalhes visuais, cores e marcadores visuais que remetem à deficiência e que instigam o prazer sensorial de segurar e tocar; a contemplação que está relacionada à perspectiva conceitual; e, sobretudo, as narrativas que advêm dos movimentos exercidos, possivelmente, pelos bonecos com deficiência, evocando um mundo de faz de conta e de dinamismo em relação aos aspectos composicionais desses objetos lúdicos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]). Nesse aspecto, busca-se uma desconstrução de estereótipos e do senso comum em relação à deficiência através das representações desses objetos lúdicos, resultando em uma atividade de inclusão que pode desencadear não somente uma maximização da ideia de pertencimento, mas também uma conversão na forma como a sociedade compreende e se correlaciona com a pessoa com deficiência.

Dito isso, recuperamos um excerto da Carta de A5, “hoje eu recebi 2 amiguinhos *deficientes* e foi muito legal”, a fim de salientar que as mudanças sociosemióticas operam em sintonia com fortes questões de ordem pedagógica e ideológica, corroborando, portanto, as ideias defendidas por Kress (2005; 2010). Com essa narrativa, é possível que o/a aluno/a tenha feito um esforço em estabelecer a construção de uma metamorfose e de um acontecer no tocante às diferenças e à inclusão (SKLIAR, 2003). Sob um prisma multimodal, A5 faz refletir sobre novas profusões e construções discursivas e alternativas para serem vivenciadas no presente, as quais se constituem decisivas para uma vida social mais ética e justa, repudiando generalizações, certos estereótipos e situações hegemônicas, e possibilitando desnaturalizar quaisquer convenções em relação às pessoas com deficiência. Essa é uma mensagem que coloca em evidência, na verdade, “uma necessidade urgente de entender as práticas, epistemologias, ética e estética das novas formas de produção textual”²³⁷, conforme Kress (2010, p. 24) acentua.

Em síntese, as crianças, insurgindo a ordem, demonstraram em suas cartas outra maneira de perceber a realidade que as rodeia, possibilitando ver o mundo a partir de suas percepções advindas de suas atividades sóciointerativas e, principalmente, multimodais e multissemióticas.

²³⁶ No original: “social values attached to toys’ representations” (ALMEIDA, 2020, p. 2105).

²³⁷ No original: “an urgent need to understand the practices, epistemologies, ethics and aesthetics of the new forms of text production” (KRESS, 2010, p. 24).

Nesse contexto, os aspectos naturalistas dos bonecos artesanais oportunizaram uma convivência com a realidade a partir de uma invocação das peculiaridades visuais e sensório-qualitativas desses brinquedos, tais como: cor, textura, *design*, dentre outras, com a proposta de comunicar as ideias relacionadas à deficiência, de modo a atingir um/a produtor/a de signo: a criança, desvendando uma nova perspectiva sociosemiótica empreendida por esse artefato lúdico e, dessa maneira, reconfigurando a percepção transitória sobre diferenças e inclusão em valores concretos e imperecíveis.

5.3.4 O cartaz e as reflexões sobre a deficiência, as diferenças e a inclusão: entre a multimodalidade e o público

Tomando como referência o Cartaz de A5, é perceptível que o/a aluno/a teceu importantes escolhas, que, provavelmente, potencializaram os significados ideacionais e interpessoais nessa composição, utilizando-se não só de todo o seu conhecimento do mundo real, mas também do contexto representado. O excerto “É com carinho e amor” e a imagem da criança com deficiência que é auxiliada pela cadeira de rodas compõem o que Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 87) denominam de “significados de segunda ordem”²³⁸, cujas escolhas verbo-visuais conduzem o leitor/PI/produtor de signo a uma nova compreensão acerca da deficiência, das diferenças e da inclusão, elucidando que “a maneira como o ser humano aprende a agir, a pensar, a falar e também a sentir [...] é determinada pelas emoções, ou afetividade, que perpassam e impregnam as relações interpessoais” (MEDRADO; SILVA, 2012, p. 20-21), e redefinindo, portanto, essa temática. A compreensão de que fazemos parte de um mesmo grupo sociocultural assoma-se à relevância da identificação com o outro, cuja relação harmoniosa e afetiva advém, sobretudo, dessa plena aceitação.

Nesse conjunto, as variadas representações da infância em diferentes âmbitos sociodiscursivos, inclusive nos domínios escolar e das brincadeiras, conforme Almeida (2020) tem referendado, nos dão a dimensão do que se deseja mostrar por meio das composições multimodais, além de sua combinação. A exemplo disso, citamos o Cartaz de A1 que, além de fazer um convite contra a discriminação, a segregação e a falta de direitos, sobretudo no trecho “Não devemos ter preconceito com ninguém. Somos iguais.”, também busca ratificar tal posicionamento em relação à imagem da criança deficiente visual, que é auxiliada por um cão-guia, corroborando a ideia de locomoção em ambientes internos e externos, de redução

²³⁸ No original: “*second order meanings*” (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 86-87).

significativa das chances de acidentes, dentre tantas outras. De fato, nota-se que o/a aluno/a quis pontuar o respeito à dignidade de todos/as de estarem em espaços e ambientes essenciais para o exercício da sua cidadania e para o seu desenvolvimento enquanto ser humano. Nessa conjuntura, torna-se perceptível uma “dupla ação de analisar a realidade”²³⁹ (KRESS, 2005, p. 131), cuja ênfase recai não só no que é trazido à memória, mas também na forma como tal ideia é representada, em que estão imbricados a ação de decisão por parte do/a aluno/a produtor/a do texto, os seus interesses e a confluência de aspectos temporais e espaciais presentes nesse cartaz.

Dessa forma, nossa atenção se volta para os modos de comunicação visual e verbal, simultaneamente, a partir de suas múltiplas potencialidades e possibilidades de produção de sentidos, em meio à problematização da vida social e suas práticas. À vista disso, defendemos a ideia de que novos formatos de sociabilidade foram vivenciados pelos/as alunos/as participantes da pesquisa, porque, conforme Moita Lopes (2006a, p. 92) pontua, “A possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é [...] a grande contribuição da vida contemporânea”, o que dialoga com as concepções de Dantas (2019), que sinaliza a presença e a integração das pessoas com deficiência como propulsoras de espaços de convivência mais humanos e éticos; de Mantoan (2015), que trata das instabilidades como consequência não apenas das diferenças, mas também das identidades plurais; e de Skliar (2006), que percebe a inclusão como a força agregadora que maximiza a vivência da alteridade.

Por fim, ressaltamos que os/as alunos/as participantes transmitiram mensagens, que atingiram de forma eficaz esse público, por meio de textos sugestivos, criativos e com preocupação estético-verbal, dando consistência à ideia de que a aprendizagem envolve vivências sociossemióticas complexas, além de interações com as questões do mundo, moldadas por diversos interesses e por novas propostas sociais, pedagógicas, estéticas e, principalmente, ideológicas, históricas e políticas.

5.4 Consubstanciando os resultados

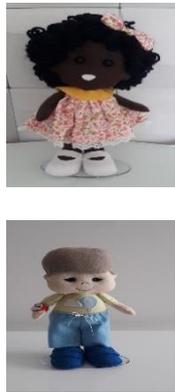
Visando à construção de um apanhado geral da Seção 5, elaboramos um quadro-síntese que possibilita a você, leitor/a, rememorar as discussões tecidas, cujos elementos imagético-verbais buscam apresentar resumos das ideias principais defendidas nesta tese quando da análise dos dados e discussão dos resultados. O Quadro 29, desse modo, diz respeito às características de natureza multimodal dos bonecos artesanais inclusivos, em consonância com

²³⁹ No original: “*double action of analysing the reality*” (KRESS, 2005, p. 131).

as escolhas léxico-gramaticais e semântico-discursivas advindas das narrativas das crianças. Vale ressaltar que, no quadro-síntese, estabelecemos comentários que constroem analogias entre o imagético e o verbal, e vice-versa, reiterando, dessa forma, que os modos visual, gestual e tátil, além dos recursos semióticos, derivados das mensagens e dos brinquedos como objetos tridimensionais, podem dialogar com sequências narrativas verbais, o que reitera a ideia de que uma imagem e/ou um artefato lúdico são, por essência, dialógicos, da mesma forma como o são os enunciados verbais. Nesse contexto, o quadro-síntese, presente nesta subseção, possibilita, portanto, uma explanação mais esmiuçada dos resultados presentes nesta tese.

Abaixo, o Quadro 29 sintetiza, portanto, os resultados com relação às categorias elencadas para nossa pesquisa, bem como evidencia uma correspondência com as escolhas verbais presentes nas narrativas dos/as alunos/as participantes da pesquisa.

Quadro 29 - Quadro-síntese dos resultados para multimodalidade, GDV e Letramento do Brinquedo nos bonecos artesanais inclusivos e para os Sistemas de Transitividade e de Avaliatividade nas narrativas infantis

Bonecos artesanais inclusivos			Narrativas infantis		
	Recursos, potenciais e modos semióticos	Metafunções	Caráter e níveis de modalidade sensorial e naturalista	Correlações léxico-gramaticais	Correlações semântico-discursivas
	Ênfase aos aspectos gestuais (movimento do corpo, atos de dirigir uma cadeira de rodas e de caminhar, dentre outros), visuais (muletas, óculos, cão-guia etc.) e táteis (tecido, feltro, emborrachado, entre outros)	Predomínio de representações narrativas; níveis sensorial e naturalístico de modalidade entre medianos/relativos e alto; além de perspectivas frontal mais identitária e do dorso mais utilitária.	Primazia pelo caráter mais humanizado; nível de modalidade sensorial entre alto e mediano e mais afetivo; nível de modalidade naturalístico entre alto e mediano e menos prescritivo.	Utilização de processos materiais e mentais; participantes ator e meta, e participantes experienciador e fenômeno; além de circunstâncias de localização no tempo.	Escolha pelo campo semântico do afeto.
	Ênfase aos aspectos gestuais (pose, pertencimento a um grupo etc.), visuais (laço, olhos amendoados, entre outros) e táteis (lã, algodão etc.).	Predomínio de representações conceituais; níveis sensorial e naturalístico de modalidade predominantemente medianos/relativos; além de perspectivas frontal entre relativamente e mais identitária e do dorso mais utilitária.	Primazia pelo caráter mais humanizado; nível de modalidade sensorial predominantemente relativo e mais afetivo; nível de modalidade naturalístico predominantemente relativo e levemente prescritivo.	Utilização de processos relacionais; participantes portador e atributo; além de circunstâncias de grau.	Escolha pelo campo semântico da apreciação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência, elaboramos um resumo da Seção 5 desta tese, objetivando lembrar as principais ideias contidas nas suas subseções, o que propicia a você, leitor/a, um panorama sucinto acerca da análise dos dados e das discussões sobre os resultados dessa pesquisa.

5.5 Síntese da seção

Nesta seção de análise dos dados e de discussão dos resultados, defendemos como a Semiótica Social, a multimodalidade e a LSF se equivalem, quando o assunto em pauta é a produção, organização e disseminação de significados, sob uma visão de integração imagético-verbal a partir das palavras, de novos artefatos e de novas práticas sociointerativas.

Para isso, ressaltamos que a organização desta seção se deu em quatro subseções: (i) na primeira, nosso foco de debate esteve voltado para os aspectos imagéticos e tridimensionais dos bonecos artesanais inclusivos, um dos nossos objetos de análise, tais como: modalidade, configurações representacionais, interativas e composicionais, além da proposta do Letramento do Brinquedo; (ii) na segunda subseção, nosso olhar esteve voltado para as narrativas das crianças participantes da pesquisa, nosso segundo objeto de análise, com destaque para os gêneros Relato, Diário, Carta e Cartaz, enfatizando como se deram suas experiências do mundo e como ocorreram suas interações com outros atores sociais; (iii) na terceira, foi possível tecer análises a partir de uma condição descritivo-interpretativa multimodal, presente nas narrativas das crianças e nos bonecos artesanais, sugerindo prováveis congruências no que se refere aos efeitos sociocognitivos, afetivos e multissensoriais nas produções de significados do dia a dia à medida que interagiram os/as alunos/as participantes da pesquisa, especialmente em relação às questões sobre deficiência, diferenças e inclusão; por fim, (iv) na quarta subseção, foi elaborado um quadro-síntese, que, verbo-visualmente, sintetiza as correlações verbo-imagéticas referenciadas anteriormente.

Em seguida, apresentamos as Considerações Finais.

6 FECHANDO A CAIXA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pontuamos no início desta tese, narrativas e brinquedos lançam mão de uma rica gama de recursos, potenciais e modos semióticos, à medida que se constituem, por essência, como textos. Nesse conjunto, as características verbo-visuais acerca da deficiência, das diferenças e da inclusão são instanciadas nesses construtos textuais, e são relevantes não só por revelarem excertos utilizados por crianças sobre estas questões, mas também por trazerem à tona representações multimodais por meio da produção, consumo e disseminação de significados multifacetados: ideológicos (a participação efetiva na sociedade a partir de uma relação de equidade de condições com os demais atores sociais), sociohistóricos (o cumprimento dos direitos das minorias, propagação dos bens e serviços comunitários, acesso às conquistas científicas, sociais e culturais da modernidade), políticos (o empenho à participação e à representatividade políticas), culturais (a pluralidade e a convivência harmoniosa com as peculiaridades), dentre outros, que permeiam a vida cotidiana das crianças, as quais assumem, de forma singular e definitiva, o papel de atores sociais.

Dessa forma, defendemos a tese de que as narrativas (tanto visuais quanto verbais) produzidas durante a brincadeira e os bonecos artesanais inclusivos comunicam significados ideológicos, sociais, históricos, políticos e culturais sobre a deficiência, a diferença e a inclusão, e que constituem, portanto, um instrumento expressivo de representação, de troca de experiência e de mensagem multimodal. Essas demonstrações são redefinidas e maximizadas a partir da construção de novas experiências e convívios no mundo (ideias expressas nos gêneros relato, diário, carta e cartaz), de relações sociais multifacetadas (participação e engajamento das crianças pesquisadas com a temática) e, por fim, de aspectos contextuais coerentes (escolhas linguístico-imagéticas).

Foi mostrado nesta tese, inicialmente, que o brincar, permeado pela socialização, ludicidade, criatividade e emoção, e o brinquedo, como resultado de uma relação convergente de edutretenimento, devem ser compreendidos como atividade e artefato de envolvimento, respectivamente, bem como meios de reestruturação dos signos, a contar de suas novas produções mediadas por aspectos motivacionais, tal como ocorreu durante a pesquisa. Além disso, também foi pontuado que a inter-relação da Linguística Sistêmico-Funcional com a multimodalidade, envolvida pelo sustentáculo teórico da Semiótica Social, contribuiu para que nos fosse possível defender que novos potenciais resultantes das atividades de comunicação e de interação possibilitam novos valores multiculturais, multissensoriais, identitários e éticos.

Ao analisarmos os dados e discutirmos os resultados, percebemos que o repertório ideológico, sociohistórico, político, cultural e, sobretudo, imagético-verbal dos/as alunos/as participantes da pesquisa trouxe ao debate formas discursivas particulares importantes, cujos efeitos foram reverberados na difusão da ideia de que as propriedades materiais dos “Amiguinhos + Q Especiais”, em vez de produzir apenas um discurso verdadeiro e irrefutável, mantiveram um diálogo e uma relação interseccional de cunho reflexivo e persuasivo, demonstrando formas de compreender novas relações sociais e construções de identidades nos espaços contemporâneos (a escola, por exemplo), e proclamando que: “Onde há pessoas engajadas com questões de alteridade, existe, por consequência, uma reconstrução do mundo social!”.

No tocante à questão geral de pesquisa, que trata da forma com que as crianças poderiam revelar significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais em referência à deficiência, à diferença e à inclusão, a partir de suas narrativas, sinalizamos o seguinte. Sob a condição de exploração dos dados verbais e visuais, a partir de uma perspectiva interseccional, é notável a forma como as crianças produziram significados que estão relacionados ao bem-proceder e ao bem comportar-se nas atividades do cotidiano e nas suas representações em sociedade, conforme é percebido no seguinte excerto: “Eu senti alegria, felicidade e muita emoção ao pegar eles” (A1). Já a qualidade visual, tridimensional e de textura dos bonecos inclusivos reiterou essa percepção verbal das crianças, à medida que formas não-lineares de leitura e de engajamento entre o Participante Representado e o Participante Interativo, além das propriedades físicas dos brinquedos artesanais, foram exploradas (a exemplo do boneco com deficiência visual, cujos marcadores multissensoriais eram a bengala, os óculos escuros e o cão-guia), possibilitando aos/às alunos/as acreditarem sobre o que os brinquedos estão lhes dizendo: “Respeite as pessoas com deficiência!” (A4). Isso ratifica, portanto, que a cultura verbo-imagética e multissensorial faz parte da vida sociocultural, em que o corpo constitui um seguimento de múltiplas informações.

Em relação à primeira questão de pesquisa específica, que discorre sobre a forma como as configurações multimodais encontravam-se materializadas nos bonecos artesanais inclusivos com vistas à produção de sentidos, sob as lentes da Semiótica Social, multimodalidade e Letramento do Brinquedo, elencamos as seguintes possíveis respostas. No tocante aos **recursos semióticos**, torna-se relevante mencionar: o ato de caminhar e o de dirigir uma cadeira de rodas; os vetores que emanavam dos braços, das mãos e dos pés; os laços e os óculos que compunham a aparência dos meninos e das meninas; as roupas que vestiam os bonecos e suas respectivas cores; as tonalidades de pele diferenciadas que denotavam as diferenças; os marcadores visuais

e estímulos táteis, tais como: bengala, cão-guia, coleira, cadeira de rodas, muletas e relógio de pulso, que inseriram os Participantes Interativos no mundo das pessoas com deficiência; além dos olhos amendoados, os quais possibilitaram expandir as discussões sobre cultura, representações e poder, que nos levaram a refletir sobre o impacto positivo e os efeitos sociais oriundos desses detalhes na vida dos/as alunos/as participantes da pesquisa, e, conseqüentemente, nas nossas. O que se quer advogar aqui é que tais diferenças acabaram por ser naturalizadas através desses aspectos discursivos advindos desses artefatos lúdicos. Tratamos, na verdade, de uma (re)construção sociocultural mais ampla sobre as diferenças.

Para tratar dos **potenciais semióticos**, devemos pontuar que, sob um viés pragmático, os usos, *affordances* e interesses foram levados em consideração nas nossas análises dos dados e nas discussões dos resultados, o que nos permitiram estabelecer uma confluência entre a materialidade advinda da tridimensionalidade dos bonecos inclusivos e a relevância do afeto, bem antes de discorrermos sobre a produção de significados possíveis. Nesse campo de discussões, o toque, o cheiro e os aspectos visuais parecem sugerir que tal fusão suscitou dos Participantes Interativos uma exploração dos seus próprios corpos, a fim de lidar com essas informações multissensoriais advindas da combinação palavra-imagem e composição têxtil, resultando na competência e na habilidade de estabelecer releituras em referência à deficiência, às diferenças e à inclusão das pessoas e, por extensão, das coisas que estão a nossa volta. Esses significados múltiplos e possíveis podem ser percebidos nos trechos: “Seria duro e não daria para apertar ele com carinho” (A5); “Quando eu abracei eles, eu senti uma alegria” (A4); e “[...] quando eu abri a caixa [a caixa], estavam os três bonequinhos especiais, e, logo de cara, gostei da menina” (A2). Conforme podemos perceber, os textos verbais junto aos textos imagéticos podem ser mais poderosos afetivamente e, conseqüentemente, rememorativos, o que evocou entre os/as alunos/as participantes da pesquisa uma ampla gama de respostas (experiências) sensoriais e afetivas singulares.

Em referência aos **modos semióticos**, podemos afirmar que os modos gestual, visual e tátil, além de estabelecerem novos significados a partir dessa junção, intensificaram os efeitos semióticos da produção de sentido sob um viés multimodal. O modo gestual, por exemplo, ressignificou a ideia de pertencimento e de sociabilidade entre as crianças participantes; o visual, ainda, promoveu entre elas releituras de elementos, cujos efeitos retóricos de convencimento possibilitaram uma preocupação com as novas representações sociais; por fim, o modo semiótico tátil demonstrou que, na contemporaneidade, cada vez mais, as muitas experiências ideacionais/representacionais, interpessoais/interativas e composicionais fortemente sugerem que é impossível separá-los, ratificando, portanto, a importância da

convergência desses modos semióticos para o êxito de nossa pesquisa. Vimos que as diferenças com as quais convivemos requerem uma atenção cuidadosa nossa para as representações e suas interações, tornando possíveis novos tipos de relações, conforme A1 sinaliza que “Não devemos ter preconceito com ninguém!”, e da mesma forma que A5, quando da composição do seu Cartaz, parece chamar a atenção para a ideia de que “É com carinho e amor” que devemos pensar nas diferenças, a partir da multiplicidade e da singularidade dos sujeitos, demonstrando a importância e a necessidade da intensificação das experiências multissensoriais não só com os textos verbais, como também com os imagéticos e tridimensionais.

Ainda visando responder à primeira pergunta de pesquisa, agora sob as lentes da Gramática do *Design* Visual, empreendemos nossas considerações analíticas dos dados e discussões dos resultados sob a convicção de que as convenções acerca das características semióticas e visuais, no Ocidente, são carentes de pesquisas e de discussões crítico-reflexivas, especialmente em relação a brinquedos. Nessa conjuntura, a partir da **metafunção representacional**, dentre os cinco bonecos analisados, percebemos que houve uma prevalência de **representações narrativas**, em relação às **representações conceituais**. Tal afirmação tem respaldo nas configurações que possibilitaram uma percepção dinâmica e de consequências narrativas, construindo uma representação visual como um todo. A boneca com deficiência física que se locomove com o auxílio das muletas, o boneco que faz uso da cadeira de rodas para possibilitar uma maior locomoção e o boneco com deficiência visual que se utiliza da bengala e de um cão-guia parecem estruturas visuais transitivas, de onde partiam vetores de movimento que emanavam de seus membros superiores e inferiores. Vale pontuar, ainda, que os braços constituem as partes mais laterais; por isso, a lateralidade está relacionada à ação. A boneca com deficiência auditiva e o boneco com Síndrome de *Down*, por sua vez, são representações mais de ordem conceitual, e, portanto, sob uma perspectiva classificacional, analítica e simbólica. Todas essas peculiaridades chamaram nossa atenção não só para qual estória acabara de ser contada, mas também para a forma como tal narrativa fora apresentada àquelas crianças. Embora a prática sociocultural nossa seja de contação de narrativas sob o viés da linguagem (escrita ou comunicada oralmente), os objetos lúdicos comprovaram que esses padrões específicos de representação visual (co)operaram com as narrativas escritas produzidas, a saber: relato, diário, carta e cartaz, culminando com uma hibridização narrativo-conceitual não apenas sobre alteridade, mas também acerca da inclusão como “uma atitude de trânsito ao mundo do outro” e como “um encontro das diferenças”.

Arelado a essas evidências, no tocante à **metafunção interativa**, o **nível sensorial de modalidade** relativo/mediano e densamente suscitado pelos bonecos parece comprovar que

alguns recursos semióticos constituem um motivador de prazeres sinestésicos, que em consonância com o aspecto **naturalístico de modalidade** presente nos bonecos possibilitou nos reconectar à ideia de autênticos atores sociais, e isso inclui as pessoas com deficiência, produzindo um discurso comprometido, cujos efeitos podem impactar o outro e todo o mundo. Eis a essência das interações!

Em relação à **metafunção composicional**, vale colocar em evidência a parte frontal dos bonecos, com predominância da perspectiva **mais identitária**. Essa análise tem respaldo na convicção de que a sociedade do século XXI é, assim como as civilizações anteriores também o foram, eminentemente multimodal, e é a frente do corpo humano que nos apresenta e que revela nossa identidade. Se atentarmos para essa perspectiva dos bonecos artesanais, chama a nossa atenção a forma como as crianças representadas pelos bonecos querem ser vistas: pessoa com deficiência física com o auxílio de muletas; pessoa com deficiência física e auxílio de cadeira de rodas; pessoa com deficiência auditiva; pessoa com deficiência visual; e com Síndrome de *Down*, constituindo seres simbólicos, capazes de expressar significados por meio do código não-linguístico e através de modos semióticos não tão convencionais. Portanto, ratificamos que os “Amiguinhos + Q Especiais” são artefatos de multi representações, de múltiplas figuras sociais, das emoções e reações, que acabaram estabelecendo vínculos socioemocionais e afetivos com os Participantes Interativos, de forma a reiterar o enunciado: “Fazemos parte do mundo deles/as: o mundo das diferenças e da inclusão!”.

Considerando o **Letramento do Brinquedo**, vale frisar que o caráter **mais humanizado** dos bonecos artesanais propiciou novas práticas de letramento entre as crianças, cujas potencialidades promoveram quebras de barreiras, à medida que os/as alunos/as participantes da pesquisa demonstraram produções de significados complexos em seus relatos, diários, cartas e cartazes, descendentes desses artefatos lúdicos. Os dados nos mostram que esses objetos antropomórficos maximizaram discussões sobre como diferentes práticas socioculturais podem facilitar ou restringir a participação das pessoas com deficiência em situações sociocomunicativas e multissemióticas, o que pode impactar, positiva ou negativamente, nas suas experiências genuínas de letramento. Em nossa pesquisa, percebeu-se que releituras de concepções e transformação de valores foram potencializadas entre as crianças, de modo a suscitar reflexões, debates e atitudes urgentes em relação à invisibilidade do letramento das pessoas com deficiência²⁴⁰, que tem sido produto de uma sociedade hegemônica, com base em definições e conceitos dominantes.

²⁴⁰ Trata-se de um refraseamento do termo “invisibilidade do letramento das mulheres”, proposto por Street (2014, p. 124), cuja intenção é chamar a atenção para a relevância do exercício de práticas letradas desenvolvidas pelas

Nesse conjunto, defendemos que esses significados interpessoais/interativos foram motivados pelas qualidades materiais peculiares a esses objetos lúdicos, o que potencializa o seu **nível de modalidade sensorial** entre relativo/mediano e alto, que é reiterado por mecanismos sensoriais (olfativo, visual, tátil), possibilitando, dessa forma, novas experimentações sensoriais advindas das propriedades materiais presentes nesses brinquedos, e provocando um traço **mais afetivo**, suscitado através dos recursos semióticos inerentes aos bonecos artesanais (lã, algodão, linha, feltro, tecido, fibra siliconada, dentre outros). Tais considerações podem ser evidenciadas por meio dos excertos “[...] eu e ele brincamos muito [com] os bonequinhos.”, retirado de uma Carta produzida por A4, além de “Ao se ver naquele boneco, ele ficou muito feliz e alegre” e “Eu achei eles muito fofinhos [...]”, enunciados por A3 e A2, respectivamente, combinando peculiaridades multissemióticas bastante complexas.

O **nível naturalístico de modalidade** entre relativo/mediano e alto, que predomina entre esses objetos lúdicos, advém, sobretudo, das suas peculiaridades mais humanizadas, conforme já pontuamos, haja vista a complexa difusão do grau de modalidade desses aspectos representacionais, que abrange os níveis verbo-visual e gestual, além de um ponto de vista tátil extremamente potencializado, e que os torna, em sua maioria, **menos prescritivos**, e capazes, portanto, de rememorar sentimentos de empatia, satisfação, admiração, apreço visual e simpatia. A brincadeira, desse modo, não só pôde propiciar uma sistematização afetivo-sinestésica, mas, acima de tudo, possibilitou uma inserção das crianças participantes e sua coconstrução.

No tocante à segunda questão de pesquisa, a ação sociossemiótica de escrever constituiu, por si só, em aprendizado e experiência multimodais, por envolver aspectos multissensoriais, situações de ação e características multidirecionais dos textos da atualidade. A sala de aula, antes de tudo, tornou-se mais evidente como sendo um espaço múltiplo de repertórios e de negociações das diferenças socioculturais, das ideias políticas, históricas, identitárias e ideológicas, trazendo à reflexão como os aspectos imagético-verbais, multissensoriais e multissemióticos estruturam o mundo de forma a produzir novos significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais.

Para responder, dessa maneira, a segunda pergunta de pesquisa, que trata da forma como as escolhas léxico-gramaticais e avaliativas das crianças participantes da pesquisa poderiam remeter às questões de deficiência, diferença e inclusão, no momento da brincadeira com os

peças com deficiência, a partir de especificidades que estão atreladas ao contexto sociopolítico, histórico e cultural, e cujas consequências vão tratar de questões que necessitam ser renarradas como “um modelo alternativo, ‘ideológico’, de letramento” (STREET, 2014, p. 43), visando à reafirmação de direitos e valores.

bonecos artesanais inclusivos, levantamos as possíveis respostas. A respeito do **Sistema de Transitividade**, houve um predomínio dos **processos relacionais**, seguido dos **materiais**, e, por fim, dos **processos mentais e comportamentais** nas narrativas produzidas pelos/as alunos/as. Acreditamos que esse destaque para as orações relacionais e materiais se dê pelo fato de que as crianças tenham construído noções de caracterização (atributos e epítetos), parecendo sugerir novas representações da realidade atreladas às da fantasia proporcionada pela brincadeira e releituras dos efeitos imagético-verbais das narrativas, conforme podemos perceber no excerto “[...] eu dei um nome para eles dois, que foi Isaque e Raquel, dois nomes bíblicos.” (A5). Nesse contexto, defendemos que as imagens e os aspectos tridimensionais dos brinquedos com os quais as crianças interagiram agregaram especificidades adicionais aos textos verbalizados, reiterando que o código semiótico imagético acabou atribuindo detalhes ao código verbal, e vice-versa, bem como resultando em verdadeiros potenciais de significado descobertos pelas crianças participantes da pesquisa.

Em relação aos **processos mentais e comportamentais**, há um destaque para o uso reiterado dos sintagmas “sentir”, visando atribuir aos papéis sociais das pessoas com deficiência não só ações e construção de identidades, mas também sentimentos; além do sintagma “respeitar”, cuja ação advém de uma ressignificação das experiências de um ser consciente. Essa recorrência pode sinalizar que, assim como os/as alunos/as buscaram demonstrar a sua experiência externa por meio dos processos materiais e dos relacionais, os/as mesmos/as também não deixaram de expor que o sentir constitui uma convergência dos fenômenos do mundo consubstanciados pelos cinco sentidos e que o respeito é representado como um ato comportamental, estabelecendo entre nós, leitores/as de suas produções, um convite a viver e/ou sentir junto a ele/a novas construções socioculturais, políticas, históricas e ideológicas sobre a vida, e, conseqüentemente, acerca da deficiência, conforme podemos conferir em “[...] quando eu abri a caixa [contendo os bonecos inclusivos], me senti mais feliz, alegre e corajosa.” (A2) e em “Respeite as pessoas com deficiência!” (A4).

Considerando os **participantes** escolhidos, percebemos que houve uma maior incidência no uso de (i) **atributos**. Essas escolhas léxico-gramaticais determinam uma função classificatória para os bonecos artesanais inclusivos, bem como os avaliam de forma positiva, podendo sugerir efeitos sociosemióticos dessas imagens. Isso acaba por estabelecer um envolvimento corpóreo e multissensorial, o que torna os efeitos dos materiais visuais, táteis e odoríficos desses objetos lúdicos mais evidentes, ocorrendo, portanto, uma constatação/comprovação dessas percepções sobre o Participante Interativo, conforme podem ser percebidos nos seguintes trechos: “[...] eu achei eles muito fofinhos[...].” (A2); “[...] eles são

muito lindos; os bonecos mais lindos que eu já vi na minha vida” (A1). Aqui, os atributos ratificam as ideias e valores comunicados por esses artefatos artesanais, como eles são representados e quais discursos eles reverberam, que não são típicos dos brinquedos industrializados e produzidos, geralmente, em larga escala. Outros participantes bastante utilizados pelos/as alunos/as da pesquisa foram: (ii) **ator**, em que, na maioria das vezes, foi empregado o sintagma “eu”, pontuando ações concretas, por meio das quais existe um resultado material ou uma consequência. Por outro lado, intencionando obter uma maior visibilidade dos sentimentos ou estados de espírito dos/as participantes, foram utilizados, ainda, (iii) **experienciador** e (iv) **fenômeno**, que buscavam estabelecer, provavelmente, uma maior empatia com a causa da inclusão, tal como pode ser percebido no trecho “Quando apanhei a caixa, eu me senti muito feliz [...]” (A3). Os resultados apontam que essas construções multimodais dos/as alunos/as participantes da pesquisa parecem estar em consonância com um movimento de afirmação da necessidade de entendimento do outro, que, na contemporaneidade, tem se constituído cada vez mais multifacetado e multicultural, e que, mais do que nunca, tem permanecido bem próximo de nós, e se tornado mais compreensível, sobretudo entre as crianças, conforme pode ser observado em suas narrativas multimodais.

Ainda em relação ao Sistema de Transitividade, com ênfase às **circunstâncias**, houve um destaque dos/as alunos/as para as circunstanciais de grau e de tempo, com destaque, ainda, para as de companhia. Tais escolhas comunicam ideias e não possuem mero valor expletivo, de realce, marginal ou de coadjuvante, já que participaram ativamente na produção e (re)construção dos sentidos desencadeados pelos processos e participantes. Os/As alunos/as participantes da pesquisa buscaram, além de proporcionar ao seu ouvinte/Participante Interativo/interactante uma ideia acerca de onde e quando ocorreu a interação com os bonecos artesanais inclusivos proporcionada pela brincadeira, ressignificar que a inclusão é uma questão de cunho social e de ordem cultural, a partir de um processo ainda em construção, e não o resultado de uma simples integração dessas pessoas em um determinado espaço ou ambiente.

Isso é de suma importância à nossa análise porque acreditamos que os contextos socioculturais com os quais convivemos proporcionam às pessoas um juízo de identidade e uma mudança em relação às atitudes sociais, que podem trazer a deficiência para o centro das questões sobre o discurso, a cultura, a interação e a produção de significados. O uso reiterado de “muito”, “muita” e “mais”, tal como em “[...] quando eu observei eles, eu senti uma alegria muito grande” (A4), por exemplo, reforça a ideia de que os bonecos inclusivos permitiram a construção de uma variedade de novos significados, em forma de exposição de sentimentos positivos, e possibilitaram refletir sobre alguns valores, tais como: respeito, empatia,

solidariedade, ética e estima social, conforme apontam a análise e a discussão dos resultados, quando da escolha das crianças por sintagmas oracionais que denotam julgamento. Reconhecemos, ainda, que o emprego das circunstâncias de localização no tempo e de companhia, conforme pode ser observado em “Hoje, na escola, eu brinquei com os amiguinhos mais que especiais” (A2), permitiu às crianças expandir o seu mundo narrativo, a partir da perspectiva mais humanizada, mais sensorial e afetiva, e menos prescritiva desses brinquedos, não apenas construindo uma comunidade de várias cores, sabores e cheiros, mas também estabelecendo releituras sobre os ideais de beleza e sua representação através dos corpos humanos, tão propagados pelos meios midiáticos na contemporaneidade.

A respeito do **Sistema de Avaliatividade**, sob as lentes do subsistema de atitude, constata-se uma maior incidência de recursos avaliativos de **afeto**, seguida da **apreciação** e do **julgamento**. Uma possível explicação para a prevalência do **afeto** se pauta na ideia de que os/as alunos/as recorreram a esses recursos semântico-discursivos para expressarem algumas reações emocionais, tais como: surpresa, no excerto “[...] eu não imaginava que ia acontecer isso [...]” (A2); alegria, em “Oi, mãe! Hoje, foi um dia muito bom.” (A4); orgulho, no trecho “[...] Eu gostei de uma menininha, e dei o nome para ela de Alícia Gabriela [...].” (A2); otimismo, em “[...] Somos iguais!” (A1), dentre outras. Dessa forma, acreditamos que os aspectos discursivos advindos da interação com esses artefatos multimodais, de modo a criar uma narrativa coerente em relação à deficiência, e suas implicações sobre as diferenças e as ações de inclusão, demonstraram que as narrativas e o objeto lúdico sob investigação mobilizaram uma gama de recursos, potenciais e modos semióticos, intencionando não só a comunicação e informação, mas também o agir, o ser e o construir uma posição crítico-reflexiva.

Quanto ao/à campo/categoria semântico/a da **apreciação**, acreditamos que os/as alunos/as fizeram menção à composição desses artefatos e aos recursos empregados para apreciá-los, expuseram suas reações e atribuíram valores, culminando com a avaliação dos princípios estéticos dos brinquedos. Nesse cenário, nossas análises multimodais buscaram demonstrar como essas composições se harmonizam, o que ratifica as narrativas e os bonecos inclusivos como textos autossuficientes, conforme pode ser reiterado no trecho produzido por A2: “[...] Eu gostei mais da menininha, e escolhi ela”.

No tocante ao **julgamento**, saltaram aos nossos olhos referências que exemplificam questões de estima social, o que corrobora a ideia de que a escola tem se constituído, por excelência, em um espaço onde devem ser suscitadas discussões relacionadas ao exercício pleno da cidadania e ao desenvolvimento das identidades, da empatia pelo outro e pelo diferente, resultante da diversidade existente no mundo. Essas ideias são reiteradas por A3, no

excerto “Todos temos que respeitar [...] [as pessoas com deficiência]!”, que, junto à imagem da menina que utiliza muletas, compuseram seu cartaz sob um viés multimodal. Vale acrescentar que o texto imagético constituiu, na produção multimodal dessa criança, uma posição de informação mais generalizada, ao passo que o verbal foi localizado na parte inferior do cartaz, de teor mais específico, criando uma narrativa que não só oferece ao PI informações sobre a temática abordada, mas também conclama os interactantes a se engajarem nessa causa.

Para exemplificar, por fim, todo o subsistema de atitude, que compreende a avaliação e, por conseguinte, a valoração positiva dos comportamentos, dos sentimentos e das convicções resultantes das produções das crianças participantes da pesquisa, evidenciamos um excerto da carta produzida por A3: “Hoje, o Professor Júnior deu **um presente para o meu colega deficiente físico: era um boneco cadeirante** [Apreciação]. **Ao se ver naquele boneco** [Julgamento], ele ficou **muito feliz e alegre** [Afeto].”. Nele, podemos afirmar que há a construção de um multicampo de significados, para o qual convergiram opiniões sobre os bonecos artesanais inclusivos, a começar da perspectiva de sua estética, composição e do seu valor, bem como a partir da avaliação moral da atitude das pessoas frente à deficiência, às diferenças e à inclusão, estabelecendo, de vez, releituras de concepções ideológicas atreladas às questões emocionais e de sensibilização, o que corroborou a atitude dos/as alunos/as como um mecanismo interpessoal para estabelecer significados subentendidos, ideias pressupostas por eles/as e ideais assumidos por esses/as autores/as.

A terceira e última pergunta de pesquisa discorreu sobre o que as análises dos bonecos artesanais inclusivos e do discurso das crianças poderiam revelar sobre as potencialidades e o papel desses brinquedos no fortalecimento de posturas mais inclusivas por parte dos/as alunos/as participantes. Nesse aspecto, reiteramos o porquê de escolhermos o aporte teórico da Semiótica Social: primeiramente, porque acreditamos que diversos modos de comunicação, além da linguagem oral e/ou escrita, possibilitam novos efeitos de significado, sobretudo quando há uma combinação e uma inter-relação dos mesmos; em segundo plano, porque buscamos suscitar uma compreensão acerca de questões sociais em que os recursos, potenciais e modos semióticos têm participação e responsabilidade essenciais, ratificando, portanto, que não são os relatos, os diários, as cartas e os cartazes que se constituem como textos tão somente, mas também os brinquedos, uma vez que cumprem importantes papéis na produção, reprodução, disseminação e transformação das práticas socioculturais, institucionais e não-institucionais, pelas quais estamos envolvidos. Isso diz respeito a um viés teórico que se reconstrói incessantemente.

Dessa forma, é nessa relação interseccional que respondemos a terceira pergunta de pesquisa, pontuando o seguinte. Os resultados apontam que a construção de condutas mais inclusivas por parte das crianças participantes da pesquisa procedeu sob dois cenários: no primeiro, em relação aos aspectos constitucionais e aos tridimensionais peculiares a esses brinquedos, percebemos que, em termos de significados ideacionais/representacionais (crianças podem se locomover com o auxílio de muletas e de cadeira de rodas, por exemplo), há uma construção sociodiscursiva de que não é possível estabelecer distinção entre as pessoas, principalmente entre as crianças, porque os espaços precisam incluir a todos/as (como devem ser a escola e o clube, por exemplo), e não apenas a alguns de seus frequentadores. No tocante aos significados interpessoais/interativos (feltro e algodão, por exemplo, podem despertar afetividade, carinho e respeito por meio do tato, em contato com esses materiais), há uma legitimação por parte dos/as alunos/as de que tais elementos despertaram novas habilidades cognitivo-perceptuais, o que é corroborado pelas avaliações positivas explicitadas pelas crianças através das orações relacionais, materiais e mentais, sobretudo. Em referência aos significados composicionais (a frente dos bonecos anuncia sua identidade, enquanto que as costas denotam menos característica identitária), as crianças foram enfáticas em sinalizar, tanto oralmente quanto nas produções escritas, que os bonecos que possuíam os sinalizadores de deficiência numa perspectiva frontal (a exemplo da cadeira de rodas, das muletas, da bengala e do cão-guia) promoveram maior prazer, entretenimento e, acima de tudo, aprendizado entre elas, o que foi corroborado também por uma ideia de ação, que remete ao seu *design* cinético, e pela mistura semiótica com vistas à sedução dos/as alunos/as. Os bonecos que representavam uma criança surda e outra com Síndrome de *Down*, por sua vez, são menos identitários, principalmente se observados através das costas, e tal percepção foi colocada pelos/as participantes da pesquisa, o que os tornam carentes de ação, mas favorecidos de aspectos conceituais: “Eles são!”. Tais análises reforçam a ideia de que o que essas crianças puderam ver, sentir e tocar é a tradução de suas próprias experiências, as quais puderam despertá-las e, por conseguinte, introduzi-las em um mundo múltiplo semiótica e culturalmente, a partir desses indícios de releituras potenciais.

O segundo cenário reflete, justamente, acerca desse microcosmo sociosemiótico e cultural que fora potencializado pelas narrativas das crianças, conforme é referendado em “Hoje, foi o dia mais legal que eu já tive, porque foi o dia de conhecer os “Amiguinhos + Q Especiais” (A2) e em “Eu senti muita emoção, porque eu não sabia o que era; mas quando eu vi, eram os amigos mais que especiais” (A1), e consubstanciado pelos aspectos táteis, visuais e odoríficos dos bonecos inclusivos, percebendo, assim, que esses brinquedos puderam suscitar,

entre essas crianças, uma nova reflexão em relação aos estigmas atribuídos às pessoas com deficiência, defendendo a plena inclusão das mesmas e desafiando os papéis sociais, as normas e os significados pré-concebidos e estereotipados.

Nessa conjuntura, com esta tese, surgem, também, novas possibilidades de pesquisa, a saber: no tocante à multimodalidade e à Gramática do *Design Visual*, sob uma perspectiva representacional, torna-se interessante uma pesquisa sobre como se dão os processos de reação que podem emanar desses bonecos artesanais. Sob um ponto de vista interativo, um estudo que trate sobre o ângulo com que tais brinquedos podem ser evidenciados, demonstrando envolvimento ou alheamento; bem como no campo composicional, podem ser investigadas as ocorrências de elementos com maior ou menor saliência nesses artefatos, sugerindo maior ou menor atenção e importância. No que se refere ao código semiótico verbal, sob a perspectiva do Sistema de Avaliatividade, sugerimos que seja explorado o subsistema de gradação, intencionando verificar como os recursos léxico-gramaticais podem ser utilizados para expressar uma maior intensificação das emoções, dos aspectos éticos e estéticos, e o de engajamento, cujo foco pode estar voltado para as relações interseccionais entre as múltiplas vozes e os diversos atores sociais que concorrem para expressar as inúmeras opiniões nas relações sociodiscursivas. Em relação à deficiência, às diferenças e à inclusão, são válidos estudos que observem as prateleiras das lojas de brinquedos, não só intencionando investigar como têm acontecido a produção, a distribuição e o consumo desses textos multimodais e multissemióticos, mas também buscando averiguar como têm ocorrido formas de ver e avaliar o mundo da deficiência a partir de relações de poder e de hegemonia, de modo a discutir não só suas ressignificações, mas também sua manutenção por parte de grupos dominantes na contemporaneidade, expandindo, assim, para a área da Análise Crítica do Discurso (ACD).

Por último, esperamos que esta tese contribua para novas discussões não só na perspectiva acadêmica (Linguística Aplicada, Semiótica Social, Multimodalidade, Linguística Sistêmico-Funcional, Gramática do *Design Visual*, Letramento do Brinquedo, dentre outros campos teóricos e abordagens), como também nos campos não-convencionais, tais como: o brincar, a brincadeira, o brinquedo, entre outros segmentos, e, sobretudo, no âmbito escolar, o que configura novos parâmetros de leitura e de produção textuais multimodais a partir de situações que exigem do produtor de signo e do Participante Interativo um conhecimento crítico-reflexivo mais aguçado e envolto por questões sociais. Dessa forma, as relações socioculturais, as discussões identitárias, os saberes históricos e políticos, além das situações hegemônicas e estereotipadas, poderão ser questionados, transformados e, enfim, redefinidos,

ressignificando tanto a memória coletiva quanto a institucionalizada a partir de um contexto sociosemiótico genuinamente brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 541-551, 2006.

ALMEIDA, D. B. L. Beyond the playground: the representation of reality in fashion dolls' advertisements. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, SC, v. 8, n. 2, p. 203-228, 2008.

ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2017a. p. 173-202.

ALMEIDA, D. B. L. On diversity, representation and inclusion: New perspectives on the discourse of toy campaigns. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, SC, v. 17, n. 2, p. 257-270, 2017b.

ALMEIDA, D. B. L. "It can cry, it can speak, it can pee": Modality Values and Playing Affordances in Contemporary Baby Dolls' Discourse. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 71, n. 3, p. 143-160, Dec. 2018. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217580262018000300143&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. de 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p143>.

ALMEIDA, D. B. L. Toys as texts: towards a multimodal framework to toys' semiotics. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2102-2122, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8657437>. Acesso em: 16 maio 2021.

ALMEIDA, D. B. L. RedLEM - Red Latinoamerica de Estudios sobre Multimodalidad. Letramento do Brinquedo como ferramenta para uma investigação multimodal. YouTube, 28 Maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=azvOp0ElgaQ>. Acesso em: 25 out. 2021.

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99-112.

ANDERSEN, T. H.; BOERIIS, M.; MAAGERØ, E.; TØNNESEN, E. S. **Social Semiotics: Key Figures, New Directions**. London; New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2015.

ARAGÃO, K. G. L.; SARINHO JÚNIOR, J. M. de A.; ALMEIDA, D. B. L. 'Imagine as possibilidades: você pode ser o que quiser': diversidade em novas representações multimodais de infância na campanha da boneca Barbie*. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, p. 188-199, 2021.

BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e letramento visual**: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86184> Acesso em: 12 out. 2022.

BARTHES, R. **Mythologies/Roland Barthes; Selected and Translated from the French by Annette Lavers**. London: Vintage, 1993.

BARTHES, R. **Mythologies**. St Albans: Paladin, 1973.

BATEMAN, J. A. **Text and image: a critical introduction to the visual/verbal divide**. London: Routledge, 2014.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, Learning and Communication: a social semiotic frame**. New York: Routledge, 2016.

BHABHA, H. K. **The location of Culture**. London: Routledge, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Trad. Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. 10. Toys or the rhetoric of children's goods. In MACHIN, D. (ed.). **Visual Communication**. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, p. 243-260, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110255492.243> Acesso em: 02 ago. 2022.

BROUGÈRE, G. Toys: Between Rhetoric of Education and Rhetoric of Fun. In: MAGALHÃES, L.; GOLDSTEIN, J. (ed.) **Toys and Communication**. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2018. p. 33-46.

CALDAS-COULTHARD, C. R.; VAN LEEUWEN, T. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 11-33, 2004.

CALDAS-COULTHARD, C. R.; VAN LEEUWEN, T. Stunning, Shimmering, Iridescent: Toys as the Representation of Gendered Social Actors. In: LITOSSELITI, L.; SUNDERLAND, J. (ed.). **Gender Identity and Discourse Analysis**. Amsterdam: John Benjamins, p. 91-108, 2002.

CRUZ, M. B. Bonecas, diversidade e inclusão. **Revista Psicopedagogia**, v. 28. N. 85, p. 41-52, 2011.

CURTIS, A. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, J. R. *et al.* **A excelência do brincar**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DANTAS, R. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://sig->

arq.ufpb.br/arquivos/20192010739f11129601606ec9c04d702/Tese_Dantas_2019.pdf Acesso em: 02 ago. 2022.

DICKS, B.; FLEWITT, R.; LANCASTER, L.; PAHL, K. Multimodality and ethnography: working at the intersection. **Qualitative Research**, 11(3), p. 227–237, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1468794111400682> Acesso em: 02 ago. 2022.

DICKS, B.; SOYINKA, B.; COFFEY, A. Multimodal ethnography. **Qualitative Research**, 6(1), p. 77–96, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1468794106058876> Acesso em: 02 ago. 2022.

ELLIS, K. **Disability and popular culture**: focusing passion, creating community and expressing defiance. England: Ashgate Publishing Limited, 2015.

ELLIS, K. Changing representations of disability in children's toys as popular culture. *In*: HADLEY, B.; McDONALD, D. **The Routledge Handbook of Disability Arts, Culture, and Media**. New York: Routledge, 2019. p. 297-309.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad.: I. Magalhães *et al.* Brasília: Editora UnB, 2001.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a Gramática Visual nos Cartazes de Guerra. *In*: ALMEIDA, D. B. L. (org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 11-31.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI**: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FLEMING, D. **Powerplay**: toys as popular culture. Manchester: Manchester University Press, 1996.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. **Psychological science**: Mind, brain, and behavior. New York: W. W. Norton, 2003.

GIBSON, J. J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GOLDSTEIN, J. Toys and Communication: An Introduction. *In*: MAGALHÃES, L.; GOLDSTEIN, J. (ed.) **Toys and Communication**. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2018.

GRAMSCI, A. **Selections from The Prison Notebooks of Antonio Gramsci**. Edited and Translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. New York: International Publishers, 1971.

GRAY, J. **Show Sold Separately**: Promos, Spoilers, and Other Media Paratexts. New York: New York University Press, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**: the social interpretation of language and meaning. Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2ª ed. Londres: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. London/New York: Routledge, 2014.

HELJAKKA, K. **Principles of adult play(fulness) in contemporary toy cultures**: from wow to flow to glow. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Cultura Visual) - Aalto University School of Arts, Design and Architecture, Helsinki, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/ACER/Downloads/Heljakka_Thesis_2013_pdf.pdf Acesso em: 02 ago. 2022.

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

HODGE, R.; KRESS, G. **Language as Ideology**. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

HOOD, S. **Appraising Research**: evaluation in academic writing. London: Palgrave Macmillan, 2010.

IEDEMA, R. Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as a multisemiotic practice. **Visual Communication**, 2, p. 29-57, 2003.

JEWITT, C. Towards a Multimodal Social Semiotic Agenda for Touch. *In*: ZHAO, S.; DJONOV, E.; BJORKVALL, A.; BOERIS, M. **Advancing Multimodal and Critical Discourse Studies**: Interdisciplinary Research Inspired by Theo van Leeuwen's Social Semiotics. New York: Routledge, 2018. p. 79-93.

JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual Meaning: a Social Semiotic Approach. *In*: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. **Handbook of Visual Analysis**. London: SAGE Publications, 2001. p. 134-156.

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. **Introducing Multimodality**. New York: Routledge, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KLINE, S. **Out of the Garden**: Toys and Children's Culture in the Age of Marketing. London: Verso Press, 1993.

KRESS, G. **Before writing**: rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 2005.

KRESS, G. Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. *In*: ROGERS, R. (ed.) **Critical Discourse Analysis in Education**. New York: Routledge, 2011. p. 205-226.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: The modes and media of contemporary communication. London/New York: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**, Vol. 1, n. 3, 2002. p. 343-368.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006[1996].

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. Trad. Luís Carlos Borges, Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MACHIN, D.; VAN LEEUWEN, T. Toy as discourse: children's war toys and the war on terror. **Critical Discourse Studies**, 6 (1), p. 51-64, 2009.

MAIA, A. A. de M. English Language Teacher Education and the Multiliteracies Pedagogy: Constructing Complex Professional Knowledge and Identities. **RELC Journal**, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0033688220954909> Acesso em: 02 ago. 2022.

MAIA, A. A. de M. Ensino de língua inglesa, multimodalidade e inclusão de alunos com síndrome de *down*. *In*: MAIA, A. A. de M.; MEDRADO, B. P. (org.). **Síndrome de Down**: vozes e dimensões da inclusão escolar. São Paulo: Pontes Editores, 2020b. p. 137-162.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa / pesquisa bibliográfica / teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 2018.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave, 2005.

MEDRADO, B. P. Formando professores para incluir: contribuições da linguística aplicada. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 263-284.

MEDRADO, B. P.; SILVA, R. D. “Ela sempre tava do nosso lado”: percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de língua inglesa. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 13, n. 24, p.

13-34, 2012. DOI: 10.5935/rl&l.v13i24.6632. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/6632> Acesso em: 21 out. 2022.

MEDRADO, B. P.; DOURADO, M. R. **Uma proposta de transposição didática**: a língua inglesa no ensino fundamental II. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 13-44.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

PAINTER, C.; MARTIN, J. R.; UNSWORTH, L. **Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books**. United Kingdom: Equinox Publishing Ltd., 2013.

PONCIANO FERNANDES, C. R.; DE AGUIAR SARINHO JÚNIOR, J. M. Uma análise multimodal de brinquedos *fidget toys* na perspectiva da Semiótica Social. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 11, n. 29, p. 168-188, 2021. DOI: 10.47456/pl.v11i29.36787. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/36787>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico e Técnicas de Pesquisa e Trabalho Científico**. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf . Acesso em: 02 ago. 2022.

RAY-KAESER, S. *et al.* Which toys and games are appropriate for our children? *In*: ENCARNAÇÃO, P.; RAY-KAESER, S.; BIANQUIN, N. **Guidelines for supporting children with disabilities' play**: Methodologies, tools, and contexts. Poland: Sciendo, 2018. p. 67-84.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SELANDER, S. Toys as text. **Toy Research in the Late Twentieth Century**. SITREC – KTH. Stockholm International Research Centre, 2003. p. 39-46.

SILVA, M. M. P. da; ALMEIDA, D. B. L. Linguagem Verbal, Linguagem Verbo-Visual: Reflexões teóricas sobre a perspectiva Sócio-Semiótica da Linguística Sistêmico Funcional. **Odisseia**, Natal, RN, v. 3, n. 1, p. 36-56, 2018.

SILVEIRA, M. C. A. de A.; AFONSO, M. A. V. Ludicidade e Corporeidade: brincadeiras na infância. *In*: FARIA, E. M. B. de (org.). **A criança e as diversas linguagens na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2009. p. 65-95.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, C. Provocações para pensar em uma educação outra: conversa com Carlos Skliar. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 311-325, 2012.

SOARES, J. L. S.; ALMEIDA, D. B. L. Brinquedos como representação social e de gênero na infância: a resignificação do conceito de família. **Discursos Contemporâneos em Estudo**, v. 3, (2), p. 19-32, 2018.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUTTON-SMITH, B. **Toys as culture**. Nova York: Gardner Press, 1986.

SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. London: Harvard University Press, 1997.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. Third Edition. London, New York: Routledge, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 20 jul. 2022.

VAN LEEUWEN, T. A multimodal perspective on composition. *In*: ENSINK, T.; SAUER, C. (ed.) **Framing and Perspectivising in Discourse**. Amsterdam, Benjamins, 2003. p. 23-61.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. New York: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and Practice**: New Tools for Critical Discourse Analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

VARNEY, W. Toys, play and participation. *In*: MARTIN, B. (ed.). **Technology and Public participation**. Wollongong, Australia: Science and Technology Studies, University of Wollongong, 1999. p. 15-36.

VIAN JR., O. O Sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 99-129, 2009.

VIAN JR., O. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. *In*: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a. p. 33-40.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. *In*: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. p. 19-29.

VIAN JR., O. Avaliatividade, engajamento e valoração. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 105-128, 2012.

VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Sou doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB) e desenvolvo um projeto de pesquisa que se intitula *MULTIMODALIDADE, BRINQUEDOS E INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE NARRATIVAS INFANTIS EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA/DIFERENÇA*. Essa pesquisa consiste na investigação, através de observações e das produções de narrativas escritas, das crianças em interação com os bonecos artesanais inclusivos durante algumas atividades por meio da brincadeira com tais brinquedos.

Dessa forma, solicitamos a sua colaboração na execução dessa pesquisa, bem como sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na tese que ora está sendo construída, em eventos e/ou publicações em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome, bem como o nome da criança menor participante, serão mantidos em sigilo. Para essa pesquisa, serão usados os bonecos artesanais inclusivos, que são confeccionados a partir de lã, algodão, linha, feltro, tecido e fibra siliconada; eles são considerados seguros, mas é possível ocorrer cansaço e/ou constrangimento das crianças ao brincarem com esses brinquedos, desconforto e/ou alterações de comportamento durante a produção das narrativas, dentre outros riscos previsíveis ou não. Vale ressaltar, também, que, durante a atividade, faremos pausas; além disso, seu/sua filho/a poderá não participar ou até desistir da mesma, sem qualquer penalidade. Dessa forma, esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo(a) Pesquisador(a). Contudo, esperamos contar com sua anuência, e estamos a sua disposição para quaisquer esclarecimentos que sejam necessários.

Para tanto, a pesquisa será feita na Escola Municipal Paulo Freire, onde as crianças participarão de algumas situações de aprendizagem com vistas a desenvolver entre elas uma atenção para a leitura e a produção de textos que vão além do código escrito, considerando, assim, os aspectos imagéticos e as características tridimensionais dos bonecos artesanais



inclusivos. Essas situações de aprendizagem são compostas pelos seguintes procedimentos: 1) **Despertando a curiosidade**: Os “Amiguinhos + Q Especiais” vão até a minha escola, por meio do qual cada aluno/a produz um pequeno texto, falando sobre sua suposição do que está na caixa e após abri-la; 2) **Escrevendo a primeira página do Diário**: Os “Amiguinhos + Q Especiais” já estão em minha escola; e 3) **Produzindo a segunda página do Diário**: Meu dia com ... / Meu momento com..., em que cada aluno/a produz uma página do diário e, em seguida, escolhe um dos bonecos, atribui um nome a ele e conta um pouco como foi a sua manhã / esse momento; na sequência, você vai 4) **Escrever uma carta pessoal a um familiar** (irmão, irmã, primo, prima...), 5) **Falar um pouco sobre o material de que são feitos os bonecos**, 6) **Produzir o texto multimodal**: cartaz, e 7) **Explicar a composição do cartaz** (imagens e texto), ocorrendo uma sistematização e reflexão sobre o conhecimento e ressignificando, assim, a aprendizagem.

Torna-se crucial elencar aspectos presentes nesta pesquisa que podem contribuir com os estudos linguísticos, tornando-a bastante relevante para o domínio teórico da Semiótica Social e para as pesquisas em Multimodalidade, bem como para o campo da Infância, no que tange à brincadeira e ao brinquedo, compreendendo enfoques socioculturais e pedagógicos. No tocante às configurações multimodais, (i) os brinquedos artesanais inclusivos que foram utilizados na pesquisa podem revelar significados interpessoais e representacionais a partir de sua composição material, o que possibilita suscitar debates acerca das experiências interativas, sensoriais, afetivas e lúdicas, bem como levantar discussões de cunho social; (ii) tal estudo tem uma dimensão de inovação, uma vez que pretende estabelecer uma intersecção de campos de estudo, tais como a Semiótica Social, a multimodalidade e os letramentos, dentro da grande área de conhecimento da Linguística, com vistas a possibilitar ressignificações de estereótipos de ordem sociocultural, histórica e linguística, por meio de uma nova perspectiva sociossemiótica de brinquedos como textos (SELANDER, 2003; ALMEIDA, 2006; 2008; 2017; 2018) e do letramento do brinquedo (ALMEIDA, 2020). Logo, com base nos estudos multimodais presentes em Halliday e Matthiessen (2004) e Martin e White (2005), através dos postulados da Linguística Sistêmico-Funcional, e em van Leeuwen (2005) e Kress e van Leeuwen (2006), por meio dos princípios da Gramática do Design Visual, propomos, ainda, uma investigação das narrativas escritas advindas das interações mediadas pelos brinquedos, a partir da multimodalidade/materialidade desses artefatos, a fim de despertar a atenção para a importância de trazer à tona temas relevantes em nossa sociedade; ou seja, para



empreendermos uma discussão acerca da forma como os/as participantes constroem sentidos no tocante à deficiência, diferença e inclusão a partir da sua interação com esses brinquedos e das narrativas advindas dessas relações, o que ratifica o caráter bastante atual desse estudo. Por conseguinte, pesquisas de cunho etnográfico-multimodal (DICKS et al., 2006; 2011) que dizem respeito à interação das crianças com brinquedos artesanais inclusivos não existem no contexto brasileiro, e isso demanda estudos com base nessas narrativas escritas e nas construções ideológicas acerca da deficiência.

Atenciosamente,

José Maria de Aguiar Sarinho Júnior

Pesquisador Responsável

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados, como também o uso das produções textuais de meu(minha) filho(a) para fins de apresentação aos interessados.

Assinatura do Pai/Mãe responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: José Maria de Aguiar Sarinho Júnior	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Endereço: Avenida Dom Gentil Diniz Barreto, nº 34, Centro, Orobó/PE CEP: 55.745-00 Telefone: (81) 99626-9937 E-mail: jaguiarsarinho@yahoo.com.br	CEP/CCS/UFPB Campus I – Cidade Universitária, 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB Telefone: (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE B: TERMO DE ANUÊNCIA



Escola Municipal Paulo Freire

"Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo"



Estado de Pernambuco
Secretaria de Educação de Orobó
Prefeitura Municipal de Orobó
Ensino Infantil, Fundamental I e II
Rua Professor Antônio Mariano de Aguiar
CNPJ: 07.591.405/0001-90
Port.nº 2575
Cadastro Escolar:358059

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "MULTIMODALIDADE, BRINQUEDOS E INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE NARRATIVAS INFANTIS EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA/DIFERENÇA", sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador Prof. José Maria de Aguiar Sarinho Júnior, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, após a devida aprovação no Sistema CEP/CCS/UFPB.

Orobó, 03 de maio de 2022.

07.591.405/0001-90
Escola Municipal Paulo Freire
Cadastro Nº 26172488
Rua: Profº Antonio Mariano de Aguiar-18
Orobó - PE

Roze Maria Pereira
Roze Maria Pereira

- Gestora -

APÊNDICE C: TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores que seis anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

Eu, José Maria de Aguiar Sarinho Júnior, convido você a participar do estudo “MULTIMODALIDADE, BRINQUEDOS E INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE NARRATIVAS INFANTIS EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA/DIFERENÇA”. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos investigar como as crianças revelam significados ideológicos a respeito da deficiência, diferença e inclusão, a partir de suas narrativas geradas durante a brincadeira, por meio da identificação dos significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e composicionais, bem como analisar os aspectos multimodais presentes nos bonecos artesanais inclusivos e identificar quais são as escolhas discursivas das crianças que remetem às questões de deficiência, diferença e inclusão durante a brincadeira com os bonecos inclusivos selecionados; ou seja, essa pesquisa consiste na investigação, através de observações e das produções de narrativas escritas, das crianças em interação com os bonecos artesanais inclusivos durante algumas atividades por meio da brincadeira com tais brinquedos. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outras crianças participantes desta pesquisa têm de 9 a 10 anos de idade. A pesquisa será feita na Escola Municipal Paulo Freire, onde as crianças participarão de algumas situações de aprendizagem com vistas a desenvolver entre elas uma atenção para a leitura e a produção de textos que vão além do código escrito, considerando, assim, os aspectos imagéticos e as características tridimensionais dos bonecos artesanais inclusivos. Essas situações de aprendizagem são compostas pelos seguintes procedimentos: 1) **Despertando a curiosidade:** Os “Amiguinhos + Q Especiais” vão até a minha escola, por meio do qual cada aluno/a produz um pequeno texto, falando sobre sua suposição do que está na caixa e após abri-la; 2) **Escrevendo a primeira página do Diário:** Os “Amiguinhos + Q Especiais” já estão em minha escola; e 3) **Produzindo a segunda página do Diário:** Meu dia com ... / Meu momento com..., em que cada aluno/a produz uma página do diário e, em seguida, escolhe um dos bonecos, atribui um nome a ele e conta um pouco como foi a sua manhã / esse momento; na sequência, você vai 4) **Escrever uma carta pessoal a um familiar (irmão, irmã, primo, prima...),** 5) **Falar um pouco sobre o material de que são feitos os bonecos,** 6) **Produzir o texto multimodal:** cartaz, e 7) **Explicar a composição do cartaz** (imagens e texto), ocorrendo uma sistematização e reflexão sobre o conhecimento e ressignificando, assim, a aprendizagem. Para isso, serão usados os bonecos artesanais inclusivos, que são confeccionados a partir de lã, algodão, linha, feltro, tecido e fibra siliconada; eles são considerados seguros, mas é possível ocorrer cansaço e/ou constrangimento ao brincar com os bonecos artesanais, desconforto e/ou alterações de comportamento durante a produção das narrativas, dentre outros riscos previsíveis ou não. Vale ressaltar, também, que, durante a atividade, faremos pausas; além disso, você poderá não participar ou até desistir da mesma, sem qualquer penalidade. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante porque não se trata apenas de descobrir o que as pessoas pensam sobre o brincar, o brinquedo e seus aspectos materiais, mas por que elas pensam sobre isso, sobretudo quando nos referimos à deficiência, às diferenças e à inclusão. Consiste em fazer as crianças compartilharem suas opiniões por meio de narrativas que possibilitem entender as motivações e os sentimentos que são evocados quando da interação com bonecos artesanais, principalmente quando eles representam pessoas com deficiência. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem passaremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados no repositório de teses da UFPB, mas sem identificar dados

pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes (as crianças).

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “MULTIMODALIDADE, BRINQUEDOS E INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE NARRATIVAS INFANTIS EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA/DIFERENÇA”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. O pesquisador esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Orobó, 03 de maio de 2022.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: José Maria de Aguiar Sarinho Júnior	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Endereço: Avenida Dom Gentil Diniz Barreto, nº 34, Centro, Orobó/PE CEP: 55.745-00 Telefone: (81) 99626-9937 E-mail: jaguiarsarinho@yahoo.com.br	CEP/CCS/UFPB Campus I – Cidade Universitária, 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB Telefone: (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Obs.: O participante da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TALE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXOS

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MULTIMODALIDADE, BRINQUEDOS E INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE NARRATIVAS INFANTIS EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA/DIFERENÇA

Pesquisador: JOSE MARIA DE AGUIAR SARINHO JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56990822.0.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.439.625

Apresentação do Projeto:

Trata-se de analisar o projeto de pesquisa intitulado " Multimodalidade, brinquedos e inclusão: um estudo sobre narrativas infantis em relação à deficiência/diferença" do pesquisador José Maria de Aguiar Sarinho Junior do Programa de Pós-graduação em Linguística.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como as crianças revelam significados ideológicos a respeito da deficiência, diferença e inclusão, a partir de suas narrativas geradas durante a brincadeira, por meio da identificação dos significados ideacionais/representacionais e interpessoais/interativos, advindos da Linguística Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual, e fundamentado na abordagem multimodal para a Semiótica dos Brinquedos (ALMEIDA,2020) e o Letramento do Brinquedo proposto por Almeida (2021).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Para essa pesquisa, serão usados os bonecos artesanais inclusivos, que são confeccionados a partir de lã, algodão, linha, feltro, tecido e fibra siliconada; eles são considerados seguros, mas é possível ocorrer cansaço e/ou constrangimento das crianças ao brincarem com esses brinquedos, desconforto e/ou alterações de comportamento durante a produção das narrativas, dentre outros riscos previsíveis ou não. Vale ressaltar, também,

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comiteeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.439.625

que, durante a atividade, faremos pausas; além disso, a criança poderá não participar ou até desistir da mesma, sem qualquer penalidade.

Benefícios:

Torna-se crucial elencar aspectos presentes nesta pesquisa que podem contribuir com os estudos linguísticos, tornando-a bastante relevante para o domínio teórico da Semiótica Social e para as pesquisas em Multimodalidade, bem como para o campo da Infância, no que tange à brincadeira e ao brinquedo, compreendendo enfoques socioculturais e pedagógicos. No tocante às configurações multimodais, (i) os brinquedos artesanais inclusivos que foram utilizados na pesquisa podem revelar significados interpessoais e representacionais a partir de sua composição material, o que possibilita suscitar debates acerca das experiências interativas, sensoriais, afetivas e lúdicas, bem como levantar discussões de cunho social; (ii) tal estudo tem uma dimensão de inovação, uma vez que pretende estabelecer uma intersecção de campos de estudo, tais como a Semiótica Social, a multimodalidade e os letramentos, dentro da grande área de conhecimento da Linguística, com vistas a possibilitar ressignificações de estereótipos de ordem sociocultural, histórica e linguística, por meio de uma nova perspectiva sociosemiótica de brinquedos como textos (SELANDER, 2003; ALMEIDA, 2006; 2008; 2017; 2018) e do letramento do brinquedo (ALMEIDA, 2020). Logo, com base nos estudos multimodais presentes em Halliday e Matthiessen (2004) e Martin e White (2005), através dos postulados da Linguística Sistemico-Funcional, e em van Leeuwen (2005) e Kress e van Leeuwen (2006), por meio dos princípios da Gramática do Design Visual, propomos, ainda, uma investigação das narrativas escritas advindas das interações mediadas pelos brinquedos, a partir da multimodalidade/materialidade desses artefatos, a fim de despertar a atenção para a importância de trazer à tona temas relevantes em nossa sociedade; ou seja, para empreendermos uma discussão acerca da forma como os/as participantes constroem sentidos no tocante à deficiência, diferença e inclusão a partir da sua interação com esses brinquedos e das narrativas advindas dessas relações, o que ratifica o caráter bastante atual desse estudo. Por conseguinte, pesquisas de cunho etnográfico-multimodal (DICKS et al., 2006; 2011) que dizem respeito à interação das crianças com brinquedos artesanais inclusivos não existem no contexto brasileiro, e isso demanda estudos com base nessas narrativas escritas e nas construções ideológicas acerca da deficiência.

Este estudo tem como procedimento técnico a pesquisa de campo, em que estão presentes técnicas da deficiência.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 6º 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária		CEP: 58.051-900	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.439.625

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este estudo tem como procedimento técnico a pesquisa de campo, em que estão presentes técnicas de registros e de observação das relações de sociabilidade por meio da brincadeira ocorridas entre alunos e alunas, bem como entre eles/as e os bonecos artesanais inclusivos, em uma sala de aula da Educação Básica, de uma escola pública municipal, localizada na região do agreste, interior pernambucano. A partir de orientações metodológicas sob o viés do Plano Macro, algumas situações de aprendizagem, por meio das quais será possível desenvolver entre os/as alunos/as uma atenção para a leitura e a produção de textos que vão além do código escrito, considerando, assim, os aspectos imagéticos e verbais dos cartazes, por exemplo, e as características tridimensionais dos bonecos artesanais. Em seguida, serão sistematizadas, as etapas e

atividades que são descritas, vivenciadas e problematizadas com as crianças pesquisadas, as quais envolvem situações de aprendizagem e suas respectivas produções textuais sob as lentes da teoria sociosemiótica e, conseqüentemente, da abordagem multimodal.

1ª Etapa: Problematização/Ativação do conhecimento prévio Despertando a curiosidade: Os “Amiguinhos + Q Especiais” vão até a minha escola / O que deve conter essa caixa? / Cada aluno/a produz um pequeno texto, falando sobre sua suposição do que está na caixa e

após abri-la (Antes de abrir a caixa pensava que.../Agora penso que...) Após esse momento, os alunos serão convidados a escolher um dos bonecos para brincar e escrever sobre ele.

2ª Etapa:

Oportunização de práticas de linguagem / Escrevendo a primeira página do Diário: Os “Amiguinhos + Q Especiais” já estão em minha escola / O que eu sinto quando vejo, aperto e abraço os “Amiguinhos + Q Especiais”? / Cada aluno/a produz uma página do diário.

3ª Etapa:

Oportunização de práticas de linguagem / Produzindo a segunda página do Diário: Meu dia / momento com... / Como foi minha manhã com os novos amiguinhos? Cada aluno/a escolhe um dos bonecos, atribui um nome a ele e conta um pouco como foi a sua manhã / esse momento com ele.

4ª Etapa:

Sistematização e reflexão sobre o conhecimento / Escrevendo uma carta pessoal a um familiar (irmão, irmã, primo, prima...) / Imagine que, na sua sala de aula, existem dois coleguinhas, um é cego e outro tem uma deficiência física e precisa da cadeira de rodas para ir de um lugar a outro. Se esses coleguinhas recebessem esses brinquedos de presente, como você acha que se sentiriam

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.439.625

ao ver bonecos que se parecem com eles de alguma maneira?

5ª Etapa:

Sistematização e reflexão sobre o conhecimento / Falando um pouco sobre o material de que são feitos os brinquedos / Cada aluno/a assiste ao vídeo produzido pela artesã Clotilde Melo, por meio do qual ela relata como foi o processo de criação dos “Amiguinhos + Q

Especiais”. 6ª Etapa: Resignificação da aprendizagem / Produzindo o texto multimodal: cartaz / Cada aluno/a produz seu cartaz, incluindo a imagem de um dos brinquedos e escrevendo como acha que as pessoas com deficiência deveriam ser tratadas na escola e na sociedade.

7ª Etapa:

Resignificação da aprendizagem / Explicando a composição do cartaz (imagens e texto).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto em tela se encontra bem instruído de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que rege as pesquisas envolvendo seres humanos.

Recomendações:

Recomenda-se manter a metodologia proposta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado, sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.439.625

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1808348.pdf	16/05/2022 17:25:37		Aceito
Outros	Descricaodaresolucaodependencias.docx	16/05/2022 17:23:39	JOSE MARIA DE AGUIAR SARINHO JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEREfeito.pdf	10/05/2022 09:37:06	JOSE MARIA DE AGUIAR SARINHO JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoparaascriancasenvolvidasnoprojeto.pdf	10/05/2022 08:39:34	JOSE MARIA DE AGUIAR SARINHO JUNIOR	Aceito
Outros	certidaodeaprovacaoprolingufpb.pdf	05/05/2022 10:52:54	JOSE MARIA DE AGUIAR SARINHO JUNIOR	Aceito
Outros	termodeanuenciadaescola.pdf	05/05/2022 10:40:39	JOSE MARIA DE AGUIAR SARINHO JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOJoseMariadeASJunior.pdf	18/03/2022 10:49:57	JOSE MARIA DE AGUIAR SARINHO JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetotesejosemariadeaguiarsarinhojunior.pdf	08/03/2022 11:30:16	JOSE MARIA DE AGUIAR SARINHO JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/02/2022 12:20:35	JOSE MARIA DE AGUIAR SARINHO JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 31 de Maio de 2022

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br