

Artigo / Article

# Sofrimentos psíquicos dos jovens do “grupo de habilidade de vida” sob as perspectivas do letramento em saúde mental e da multimodalidade

*Psychic sufferings of young people in “life skills group” from the perspectives of mental health literacy and multimodality*

---

**Ruberval Franco Maciel** 

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil  
ruberval@uems.br  
<https://orcid.org/0000-0003-0373-1047>

---

**Vanessa Cristina Alves da Silva** 

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil  
profvanessa2016@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0007-8013-2239>

---

**Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros** 

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil  
chaves.adri@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0004-3511-6828>

---

Recebido em: 30/09/2023 | Aprovado em: 12/02/2023

---

## Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar recortes de um trabalho desenvolvido nas áreas do letramento em saúde mental (LSM) e da multimodalidade em linguagens, junto a adolescentes, que, integrando o “Grupo de Habilidade de Vida”, refletiram sobre seus sofrimentos psíquicos e alternativas voltadas para o seu bem-estar emocional. O letramento em saúde mental refere-se aos conhecimentos e crenças relacionados aos transtornos mentais, que auxiliam no seu reconhecimento, manejo e prevenção. Isso inclui a habilidade de identificar distúrbios específicos, buscar informações sobre saúde mental, entender os fatores de risco, bem como as causas dos transtornos, conhecer os tratamentos disponíveis e possuir atitudes que incentivem a busca adequada por apoio. Com este trabalho desenvolvido em uma perspectiva transdisciplinar entre saúde e linguagens, buscou-se ampliar a compreensão daqueles jovens sobre saúde mental, de forma a combater o estigma relacionado aos transtornos mentais e incentivando a busca por apoio.

**LINHA D'ÁGUA**

Todo conteúdo da *Linha D'Água* está sob Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0.

**Palavras-chave:** Letramento em saúde mental • Multimodalidade em linguagens • Adolescentes • Grupo de Habilidade de Vida • Sofrimentos psíquicos.

## Abstract

This article aims to present excerpts from work developed in the areas of mental health literacy (MHL) and multimodality, with adolescents who, as part of the "Life Skills Group", reflected on their psychological suffering and alternatives aimed at their emotional well-being. Mental health literacy refers to knowledge and beliefs related to mental disorders that aid in their recognition, management, and prevention. This includes the ability to identify specific disorders, seek information about mental health, understand risk factors and causes of disorders, know available treatments, and possess attitudes that encourage appropriate support-seeking. Through this work developed from a transdisciplinary perspective between health and language fields, the goal was to expand these young people's understanding of mental health, aiming to combat the stigma associated with mental disorders and encouraging support-seeking.

**Keywords:** Mental health literacy • Multimodality • Teenagers • Life Skills Group • Psychological suffering.

## Introdução

Os transtornos mentais que se manifestam na infância e na adolescência são uma causa significativa de incapacidade e sofrimento psíquicos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010), muitos desses transtornos têm início aos 14 anos de idade e a falta de conhecimento sobre o assunto resulta na ausência de identificação e tratamento apropriado, o que pode levar à intensificação do quadro.

A depressão tem se tornado cada vez mais comum durante a adolescência, o que requer especial atenção dos profissionais da saúde, da educação e da sociedade em geral. A puberdade é um período de transformações profundas, tanto psicológicas quanto físicas e sociais, considerando que o indivíduo passa a habitar em um novo corpo, afasta-se da família para pertencer à outra esfera social e precisa ressignificar a sua identidade. Essas mudanças podem causar sofrimento, pois envolvem perdas relacionadas à sua imagem infantil, aos pais idealizados da infância e à identidade que possuía quando criança. As perdas características dessa fase geram insegurança e angústia, capazes de levar ao estado depressivo, com possíveis sintomas de falta de entusiasmo, isolamento social, dificuldade em tomar decisões, queda no rendimento escolar, problemas alimentares, distúrbios do sono, baixa autoestima, uso de álcool/drogas, ansiedade, inquietação, irritabilidade, automutilação e ideação suicida.

O desconhecimento sobre a saúde mental pode acirrar a discriminação e o estigma em relação àqueles que estão sofrendo e sentem-se desamparados ou desorientados. Nesse

## LINHA D'ÁGUA

contexto, o letramento em saúde mental torna-se essencial para lidar com as instabilidades desses jovens, uma vez que visa desenvolver a capacidade de manter o bem-estar emocional, ampliar conhecimentos sobre os problemas causados pelos sofrimentos psíquicos e seus tratamentos, reduzindo o estigma associado a eles, bem como incentivando a busca por ajuda e caminhos em direção à qualidade de vida.

Nesse sentido, as escolas têm um papel fundamental na construção de sujeitos, não apenas em seus aspectos formais, morais, éticos e profissionais, mas também emocionais. Contudo, esses espaços educacionais, em geral, encontram-se pouco preparados para lidar com a saúde mental dos seus estudantes. Além disso, o sofrimento, muitas vezes, pode passar despercebido pelos amigos, pais e professores, principalmente quando a dor não é verbalizada. Sendo assim, como alternativa, propomos um olhar para o letramento em saúde (LSM) em interface com os estudos sobre letramento multimodal, uma vez que esse não hierarquiza o processo de construção de sentidos na dicotomia verbal/não verbal.

Nessa vertente, mas não usando as mesmas teorias, vale ressaltar os estudos de Psiquiatra como os de Nise da Silveira (2018), precursora no Brasil no cuidado com o sofrimento humano. A psiquiatra, por meio de diferentes formas de expressão, como desenhos, pinturas e esculturas, buscou encontrar na potência da arte maneiras para auxiliar o processo de cura e transformação das dores psíquicas dos indivíduos. Nessa perspectiva, acreditamos que seja de fundamental importância que as escolas também reconheçam o potencial terapêutico das linguagens multimodais e as integrem em seu ambiente educacional.

Ao introduzir atividades que exploram as linguagens artísticas, como o desenho, a pintura e a música, a escola oferece aos jovens uma maneira alternativa de expressar suas emoções e enfrentar seus desafios pessoais. Trabalhar de forma transdisciplinar as questões do cuidado com a saúde mental dos educandos e do uso das linguagens multimodais contribui para que as escolas expandam a sua atuação para além do ensino tradicional e se tornem um espaço que acolhe e é capaz de promover o desenvolvimento integral dos seus estudantes.

Diante deste contexto, o presente artigo tem por objetivo apresentar recortes de um trabalho desenvolvido nas áreas do letramento em saúde mental (LSM) e da multimodalidade em linguagens, junto a adolescentes, que, integrando o “Grupo de Habilidade de Vida”, refletiram sobre seus sofrimentos psíquicos e alternativas voltadas para o seu bem-estar emocional (Silva, 2020).

Houve doze encontros, no período de três meses, com duração média de duas horas semanais, e participação efetiva de oito estudantes, entre o 6º e o 9º ano, de uma escola estadual localizada em uma área periférica de Brasília, DF. As atividades foram desenvolvidas com base em oficinas multimodais e envolveram debates, trabalhos artesanais, desenhos, pinturas, teatros e diálogos suscitados por temas pré-estabelecidos. O trabalho foi liderado pela professora de Língua Portuguesa desse segmento, no contraturno, com autorização prévia dos responsáveis; ademais, em muitos encontros, houve a presença da psicopedagoga da escola e/ou da orientadora educacional (Silva, 2020).

## LINHA D'ÁGUA

Com base no letramento em saúde mental em interface com a modalidade da linguagem, buscou-se aumentar a compreensão desses estudantes em relação à saúde mental, combater o estigma associado aos transtornos mentais, auxiliar o reconhecimento e a prevenção desses problemas, apresentar alternativas de comportamentos e atitudes saudáveis, como também promover proatividade na busca de auxílio e assistência. A multimodalidade em linguagens foi utilizada como uma forma de expressão criativa, permitindo que os adolescentes explorassem suas emoções de maneiras diferentes, como por meio de arte, música e escrita. Assim, com essa abordagem transdisciplinar procurou-se contribuir para uma educação mais abrangente e sensível aos aspectos emocionais dos alunos, transformando a escola em um espaço favorável à saúde mental.

## 1 Letramento em Saúde Mental

A promoção do letramento em saúde (LS) é essencial para capacitar indivíduos a tomar decisões informadas, melhorar a comunicação entre profissionais de saúde e pacientes, além de contribuir para a redução das desigualdades em saúde. Como afirmam Silva et al. (2023), ações como a de popularizar as terminologias da área de saúde podem impactar positivamente a melhoria da comunicação, contribuir para uma boa saúde e bem-estar, capacitar os cidadãos para autogerirem o seu processo de saúde com uma tomada de decisão informada e promover a equidade social.

O conceito de letramento em saúde vem se aprimorando ao longo do tempo. Inicialmente, enfatizava-se a capacidade das pessoas de entender e fazer uso eficaz de informações médicas, particularmente, para aderir melhor aos tratamentos medicamentosos. Atualmente, o letramento em saúde diz respeito à capacidade de uma pessoa compreender, avaliar e usar informações relacionadas à saúde de maneira eficaz para tomar decisões informadas e promover seu bem-estar. Envolve também as habilidades como a leitura e a compreensão de textos de saúde, a interpretação de gráficos e dados, a tomada de decisões baseada em evidências, a comunicação efetiva com profissionais de saúde e a capacidade de acessar e avaliar fontes confiáveis de informação sobre saúde. O letramento em saúde visa a capacitar os indivíduos a serem mais autônomos em sua saúde, compreendendo as informações e se tornando mais envolvidos em seus cuidados de saúde (Chinn, 2011).

Nesse sentido, Ellen Rudd (2022), reconhecida como uma das precursoras nesse campo específico e docente da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de Harvard, tem trabalhado não apenas na pesquisa, mas também na implementação de intervenções práticas e políticas públicas que visam a aumentar o acesso à informação de qualidade e a compreensão das questões de saúde pela população. Seu trabalho tem sido fundamental para o entendimento de como as pessoas compreendem, usam e compartilham informações relacionadas à saúde, buscando aprimorar a compreensão e as tomadas de decisão na área da saúde.

Na mesma direção, o conceito de letramento em saúde mental (LSM), decorrente do letramento em saúde, também está evoluindo. Originalmente, o letramento em saúde mental foi conceituado como conhecimentos e crenças sobre os transtornos mentais que auxiliassem seus reconhecimentos, gerenciamentos e/ou prevenções (Kutcher; Wei; Cognilio, 2016).

Jorm (2000), um dos precursores da área, estabeleceu alguns componentes-chave para a construção desse conceito. De acordo com Marques (2020), a concepção original proposta por Jorm et al. (1997) apresentava sete elementos fundamentais: a habilidade de identificar distúrbios mentais específicos; o conhecimento sobre como obter informações relacionadas à saúde mental; a compreensão dos fatores de risco associados à saúde mental; a compreensão das causas dos transtornos mentais; o conhecimento sobre alternativas de tratamento; o domínio dos profissionais de saúde mental disponíveis para auxílio; e a adoção de atitudes que incentivem o reconhecimento e a busca apropriada de auxílio.

Mais recentemente, o letramento em saúde mental passou a abarcar: o entendimento de como obter e manter a saúde mental; a compreensão dos transtornos mentais e seus tratamentos; a diminuição do estigma relacionado aos transtornos mentais; o aumento da eficácia da procura de ajuda, isto é, saber quando e onde procurar ajuda e desenvolver competências destinadas a melhorar os cuidados de saúde mental e as capacidades de autogestão (Kutcher; Wei; Cognilio, 2016).

De acordo com Vale-Dias et al. (2014), o conceito de letramento em saúde mental proposto por Kutcher, Wei e Cognilio (2016) segue uma abordagem mais abrangente, ressaltando a importância de combater o estigma associado aos transtornos mentais, aprender a pedir auxílio e priorizar a manutenção do bem-estar emocional. Como afirmam Macaya Sandoval et al. (2019), estereótipos culturais relacionados à doença mental são aprendidos desde a infância e muitas vezes são influenciados por representações negativas na mídia, o que perpetua o preconceito. Nesse sentido, as escolas são lugares propícios para promoção da saúde mental, pois oferecem um ambiente onde os jovens são facilmente acessíveis e onde educadores e estudantes estão acostumados aos processos de ensino e de aprendizagem (Macaya Sandoval et al., 2019).

## 2 Transtornos mentais

De acordo com a OMS (2010), os transtornos mentais somam 14% da carga total de doenças mentais no mundo, porém muitas pessoas aderem ao estigma de que o tratamento psiquiátrico é para loucos e associam a ideia aos manicômios, com choques elétricos e desumanização no tratamento. Devido à estigmatização do que popularmente é conhecido como “loucura”, muitas pessoas não procuram tratamentos psicológicos e psiquiátricos adequados, recorrendo à compra de medicamentos sem receita médica e à automedicação.

Os transtornos mentais mais comuns em adolescentes são a ansiedade, a depressão, o transtorno bipolar, os transtornos de personalidade e a esquizofrenia, que podem levar ao alcoolismo e ao abuso e/ou a dependência de outras drogas. Quanto à ansiedade, trata-se de “um estado emocional vivenciado com a qualidade subjetiva do medo ou de emoção a ela relacionada, desagradável, dirigida para o futuro, desproporcional a uma ameaça reconhecível, com desconforto somático subjetivo e alterações somáticas manifestas” (Gentil; Lotufo Neto; Bernink, 1997, p. 12). No “Grupo de Habilidade de Vida”, doravante GHV, os jovens descreveram esse transtorno como “preocupação excessiva com o futuro”, “incapacidade de pensar com exatidão”, “falta ou excesso de sono”, “inquietação e irritabilidade” (Silva, 2020).

A ansiedade pode se manifestar por meio dos seguintes transtornos: Transtorno do Pânico (TP); Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG); Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT); Transtorno de Ansiedade Social (TAS) e Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC). Esses transtornos “impõem ônus individuais e sociais que tendem a se tornarem crônicos e incapacitantes, sobrecarregando o sistema de saúde” (Levitan et al., 2011, p. 167), como no caso de um adolescente do GHV, diagnosticado com TAS, que relatou ter dificuldade em controlar suas profundas preocupações, o que impactava, negativamente, o seu comportamento social (Silva, 2020).

Uma estudante do GHV disse que sofria com o Transtorno do Pânico. Segundo Levitan (2011, p. 167), tal transtorno “é caracterizado pela presença de episódios de intenso medo ou desconforto, “com alta ativação cognitiva e autonômica”, mas, nas palavras da estudante, trata-se de “uma sensação de morte, um aperto no peito, o subir da pressão (arterial), a sensação de que o coração vai sair pela boca, o sentimento de um grande mal-estar, tremores, diarreia, dor de barriga, falta de ar, a pior sensação que uma pessoa pode sentir” (Silva, 2020).

Já o Transtorno de Ansiedade Social leva o indivíduo a sentir “medo excessivo de ser observado, avaliado negativamente ou humilhado em situações sociais, em geral acompanhado de sintomas físicos e/ou evitação da situação temida” (Levitan et al., 2011, p. 175). No GHV, o Transtorno de Ansiedade Social (TAS) foi descrito como: “uma vontade de ser invisível”, “não gostar que as pessoas olhem para eles(as)”, “vergonha e medo de se expor”, “nervoso, dor de barriga e tremeadeira”. No GHV, somente um participante reconheceu ter TAS, contudo, muitos outros apresentavam sintomas que sinalizavam um certo desconforto em estar em grupo. Esses mantinham-se em silêncio, somente observavam e partilhavam choros ou risadas, como também realizavam as atividades propostas, mas se negavam a comentar (Silva, 2020).

A depressão, por sua vez, é um transtorno mental comum e atualmente uma das mais incapacitantes em todo o mundo. Trata-se de um estado de letargia, perda de interesse e de prazer pela vida, sentimentos de culpa e de baixa autoestima, sono e apetite alterados, cansaço e vontade de ficar deitado eternamente, falta de concentração e de coragem, irritabilidade e antissociabilidade, incluindo também o surgimento de dores físicas sem causa aparente. No GHV, os estudantes participantes definiram a depressão como “um vazio na alma”, “vontade de morrer”, “incapacidade de se sentir feliz”, “vontade de fazer nada”, “nenhum plano para o futuro”, “simplesmente nada” (Silva, 2020).

O que difere a depressão da tristeza profunda é o estado de ânimo periódico, difuso e a intensidade das crises, que pode ser letal no caso da depressão. Segundo Seligman (1977, p. 72), “à medida que a depressão progride de leve para grave, o abatimento de humor vai se intensificando e, com ele, o desgaste da motivação e a perda de interesse pelo mundo”. A pessoa com depressão frequentemente se compraz em fortes sentimentos de autodepreciação, ou seja, sente-se inútil, culpada por não ser boa o suficiente e descartável, pois acredita que ninguém gosta dela ou que não fará falta a ninguém.

Crises de choro, perda ou ganho repentino de peso, distúrbios do sono, desinteresse pelas pessoas e coisas que antes atraíam o interesse, expressões ou gestos que indicam a vontade de morrer podem demonstrar a depressão no seu estado mais severo, inclusive com pensamentos suicidas e até mesmo a elaboração de planos para executar o autoextermínio. Seligman (1977, p. 73) afirma que “há poucos distúrbios psicológicos tão absolutamente corrosivos, mas nenhum que produza tamanho sofrimento, como a depressão grave”.

Aproximadamente 75% de todas as depressões são desencadeadas a partir de algum acontecimento exterior, como, por exemplo, a morte de um ente querido ou uma doença terminal. Uma das participantes do GHV sofria de depressão devido a um câncer que teve aos 9 anos. Após sua cura, foi descoberto que sua mãe também estava com câncer. Ambas se curaram, porém ainda sofrem de depressão (Silva, 2020).

Há também os casos de depressão não-desencadeadas por eventos externos, mas sim por processos internos ou endógenos desconhecidos. Geralmente a crise é cíclica, repete-se regularmente e pode se tratar de bipolaridade. No caso da bipolaridade, a depressão é chamada de “maníaco-depressiva”, que tem por características: “ciclos de profundo desânimo, estado de espírito neutro, estado de mania hiperativo e superficialmente eufórico e volta à prostração passando pela neutralidade” (Seligman, 1977, p. 74). Quanto a isso, no GHV, houve momentos em que a professora não entendia a euforia de uma participante em alguns encontros e, posteriormente, a apatia para desembocar em um desânimo total por parte dela.

Nesse sentido, a percepção social sobre doenças mentais desempenha um papel importante no acesso ao tratamento adequado. Mesmo com avanços científicos, se a sociedade não tiver um conhecimento aprofundado sobre essas condições, será difícil detectar, tratar e prevenir as doenças mentais de forma eficaz. Mudar o conhecimento é algo que pode ser feito, mas alterar as reações emocionais profundas em relação aos transtornos mentais pode ser mais desafiador.

Uma das barreiras relevantes que contribuem para que os jovens não procurem ajuda profissional para problemas de saúde mental é a falta de informação sobre o assunto. O baixo nível de conhecimento dessa ordem entre os jovens pode resultar em uma diminuição da capacidade dos adolescentes e seus pais em obter dados confiáveis sobre saúde mental. Isso pode afetar negativamente a capacidade de buscar tratamento precoce. Nesse sentido, o letramento em saúde mental propõe-se a ampliar o conhecimento sobre os transtornos e a incentivar a procura por ajuda.

### 3 Letramento em saúde mental, multimodalidade da linguagem e construção de sentidos

O letramento em saúde mental em adolescentes tem consequências significativas para a identificação e intervenção precoce de problemas emocionais desses jovens. Os sofrimentos psíquicos dos participantes do GHV foram abordados por meio de oficinas multimodais. Esses encontros favoreceram o diálogo e a abertura para determinados assuntos que, normalmente, não seriam realizados em sala de aula, por diversos motivos: turmas cheias, preocupação em cumprir o conteúdo programático e o calendário letivo, desinteresse dos alunos, entre outros (Silva, 2020).

As oficinas multimodais apresentaram diversidade de linguagens, verbais e não verbais, de modo a facilitar o entendimento sobre os assuntos abordados. Além disso, enfocaram a relação dialógica entre a professora, a orientadora educacional, psicopedagoga e alunos integrantes do GHV, de forma a levar esses jovens a tornarem-se agentes participativos na construção do seu próprio conhecimento (Silva, 2020).

Para tal, buscaram-se, nas concepções de Jordão (2016), Janks (2016), Cope e Kalantzis (2000, 2016), Rocha e Maciel (2019), novas capacidades para amplificar o estudo das linguagens, já que tais autores afirmam que, para fortalecer e utilizar os diversos campos semânticos, é necessário incluir os aspectos sonoro, gestual, visual, verbal e espacial, a fim de facilitar a compreensão da produção de sentido. As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) também incentivam o uso de possibilidades de estudo e leitura de textos, confrontando aspectos verbais e visuais das linguagens:

há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto (Brasil, 2006, p. 97).

Em um diálogo suscitado no segundo encontro, após o questionário e uma contação de história do livro "A parte que falta", de Shel Silverstein, os participantes conversaram sobre a autovalorização e, em determinado momento, foi discutido a pergunta "Como me vejo daqui a 3 (três) anos". As respostas mais frequentes foram que estariam terminando o Ensino Médio. Percebeu-se que, apesar de todos os sofrimentos psíquicos pelos quais passavam os estudantes, o futuro seria possível, se fossem apresentados exemplos motivacionais, quebras de paradigmas e mudanças de perspectivas (Silva, 2020).

Um dos encontros consistiu, portanto, em estimular a autovalorização e autoestima daqueles adolescentes. Eles responderam a um questionário com perguntas abertas e trabalharam com músicas de letras "alto astral", ou seja, com temas positivos (as músicas escolhidas foram: "*Just the way you are*", de Bruno Mars; "*Beautiful*", de Christina Aguilera;

“Me sinto ótima”, da Banda do Mar; e “Felicidade”, de Marcelo Jeneci). Após o preenchimento das respostas, assistiram ao vídeo da contação do livro “A parte que falta”. Ao longo das discussões, pode-se perceber que, mesmo com as dificuldades em responder as perguntas pessoais, os estudantes pareciam estar mais à vontade e seguros (Silva, 2020).

Quanto à multimodalidade, os conceitos comumente usados para definir a linguagem, escrita ou não, vêm de uma tradição estruturalista que reduziu a linguagem em verbal e não verbal, analisada pura e tecnicamente de forma binária, ou seja, uma em oposição à outra. Atualmente, a perspectiva pós-estruturalista tem uma visão mais ampla da linguagem, destacando a multimodalidade, o letramento sensorial e a translinguagem, de forma a analisar os diversos processos de construção de sentidos.

Essa nova visão parte do princípio de que a comunicação é social, dinâmica e complexa, na qual “as relações sociais constituem-se em meio à e por meio da mediação de signos de todas as naturezas – verbais, visuais, sonoras e sensoriais” (Rocha; Maciel, 2019, p. 119). Nesse sentido, os textos multimodais apresentam uma pluralidade de linguagens, verbal e não verbal, ou seja, de modos de significação, também chamados plurissemióticos, que se complementam, interagem e dão sentido ao texto.

A multimodalidade abrange o desenvolvimento de teorias, análises e descrições para o estudo da representação da linguagem, levando em consideração as modalidades como ferramenta organizadora. Adami destaca quatro pressupostos da perspectiva teórica da multimodalidade:

1. Toda comunicação é multimodal;
2. As análises focadas unicamente ou exclusivamente na língua não podem adequadamente representar o sentido;
3. Cada modalidade possui possibilidades (*affordances*) surgindo de suas materialidades e de suas histórias sociais que moldam seus recursos para suprir determinadas necessidades de comunicação;
4. As modalidades se integram, cada uma com um papel especializado para a construção de sentidos (Adami, 2017, p. 451, grifo nosso).

Com base nesses quatro pressupostos, é perceptível que a inter-relação entre as modalidades é essencial para cada elemento na comunicação. Esses elementos são representados a partir de cinco modos de representação: linguístico, visual, gestual, sonoro e espacial, didatizados assim pelo grupo da Nova Londres a partir da semiótica social. Dessa forma, o texto multimodal é constituído pela combinação de duas ou mais modalidades. Entretanto, Barbosa Alves e Maciel (2019) advertem que é precário reduzir os processos de criação de sentidos a cinco modalidades, pois podem ser acrescidos ainda os aspectos sensoriais, como o cheiro, o paladar, o toque, já que também representam meios de construção de sentidos na linguagem multimodal.

Na perspectiva da semiótica social, os analistas multimodais consideram os contextos sociais, culturais e materiais dos produtores de sentido. A interpretação é adaptada pelos

“fatores sociais, prática, experiência e função exercida na sociedade” (Pereira; Maciel, 2019, p. 2674-2681). Sendo assim, os meios semióticos são constantemente construídos na sociedade, disponibilizados culturalmente e utilizados em ações sociais.

A semiótica social utiliza os modos de representação multimodais como proporção de análise para delinear “valores sociais, posicionamentos, características identitárias, projetadas por um texto, como formas de efeitos de sentidos para determinados públicos” (Pereira; Maciel, 2019, p. 2674-2681). Essa abordagem permite uma análise mais ampla do que as abordagens tradicionais, já que considera os sentidos sociais do texto e não somente o aspecto discursivo.

O uso dos textos multimodais possibilita aos educadores explorarem novas maneiras de ensinar e de avaliar os seus educandos. A utilização de tabelas, infográficos, gráficos, fotografias e vídeos são meios de se compreender melhor esses gêneros que eram expostos em livros didáticos somente por suas características escritas. No ambiente pedagógico, os textos multimodais possibilitam o letramento dos estudantes nessas novas maneiras de representação da escrita e o desenvolvimento da competência cognitiva tão necessária nessa época tão rica visual e tecnologicamente.

Em consonância com as ideias de Rojo (2012), o ensino deve valorizar as práticas sociais, já que são vivas e ajudam na criação e produção de sentidos, pois favorecem a pluralidade de conhecimentos e enaltece o papel da educação. A sociedade atual aprende e ensina de forma diferente de outras épocas e é regida pela rapidez em adquirir novos fatos, pela infinidade de formas de comunicação e pela multimodalidade na construção dos textos e na construção de sentidos referentes a esses textos.

A multimodalidade envolve as situações de fala, expressão corporal, sons, ambientação, de tal forma que para o produtor quanto para o leitor coexista diferentes leituras de mundo ou novas ressignificações. Para Kress e Van Leeuwen (2006), a análise multimodal consiste em considerar a relação entre os diferentes códigos semióticos (visuais, escritos, sonoros etc.) para a produção/compreensão do sentido de um texto, que pode ser ou não verbal.

A análise multimodal deve trabalhar com conceitos e métodos que não são específicos à língua, ou a nenhum outro modo, mas que podem ser aplicados relacionando-se os diferentes modos. Tais conceitos deverão necessariamente centrar-se nas funções comunicativas que podem ser realizadas por vários ou todos os modos semióticos (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 15).

A organização linguística define os sentidos que pretendemos inserir e inferir a partir do contexto situacional. A produção de sentido não será interpretada somente pelo aspecto gramatical, mas também pela influência de valores presentes. Um exemplo disso é a resposta de uma das participantes do GHV durante o quinto encontro, cujo tema foi a família. Ela disse não estar “nem aí” para os pais, porque eles não estão “nem aí” para ela. Ao responder dessa forma, a estudante deixou transparecer o seu sentimento de abandono parental.

O aspecto auditivo da multimodalidade atinge a construção de sentidos referente aos sons. A percepção dos ruídos, das vozes e dos tons agrega a uma ressignificação de sentido a partir da análise feita pela sonoridade. Muitos profissionais da educação, no entanto, utilizam sons, especialmente músicas, somente para análise gramatical ou interpretativa, questionando o estudante a respeito de “o que o autor quis dizer?”, desapropriando o aluno de ressignificar o sentido da música, do tom e da letra.

Quanto a isso, uma das músicas usadas no segundo encontro do GHV foi “Felicidade”, de Marcelo Jeneci. A música era ouvida enquanto os participantes preenchiam o questionário, cujo propósito era aguçar o autoconhecimento e a realização pessoal, mesmo em situações difíceis. A música traz mensagens positivas, com uma melodia simples e, ao mesmo tempo, contagiante e delicada. A canção é formada por duas vozes, uma masculina, que canta as estrofes, e outra feminina, que canta o refrão. A mensagem da música remete a ideia de que tudo passa, independente da situação calamitosa vivida, com se vê nos trechos: “Quando chover, deixar molhar, pra receber o sol quando voltar” e “Tem vezes que as coisas pesam mais do que a gente acha que pode aguentar, nessa hora fique firme, pois tudo isso logo vai passar”. Com essa música de fundo, buscou-se transmitir mensagens positivas de forma subliminar e atingir um bem estar emocional (Silva, 2020).

Em relação ao aspecto multimodal visual, o modo de representação abarca tanto meios verbais quanto imagéticos. Dessa forma, demanda habilidades de leitura que constatem elementos consideráveis para compor a comunicação, a organização e a ordenação de um texto (Cope; Kalantzis, 2000). Nesse caso, é importante ter conhecimento de mundo, leitura e criticidade para a análise das imagens apresentadas.

A sala de leitura onde aconteciam os encontros do GHV era ornamentada com elementos confeccionados pelos estudantes participantes e, a cada semana, a sala se enchia de mais elementos artesanais, os da semana anterior. No momento em que eles adentravam a sala e viam os seus trabalhos expostos, percebiam a alegria e o orgulho deles para com seus próprios méritos, e comentavam: “Olha o meu!”, “Cadê o meu?”, “Nossa, que lindo!”.

Quanto ao *design* gestual, é comum pensar que se refere somente ao movimento das mãos e/ou do corpo. Porém, esse modo de representação vai além. Ele inclui expressão facial, postura corporal, olhar, entre outros. Esses elementos de construção de sentidos são importantes meios de comunicação de sentimentos e emoções, pois carregam significados e ressignificados que transcendem ao corpo. Exemplos desse modo de representação multimodal aconteciam durante choros, lágrimas, abraços coletivos ou em duplas, aperto nas mãos ou mexida nos cabelos do colega enquanto se ouvia um relato emocionante, entre outros (Silva, 2020).

No modo multimodal espacial, todos os elementos que compõem o espaço a ser analisado são considerados para a construção de sentidos. É possível considerar desde o lugar onde os encontros eram feitos, a ornamentação, a disposição dos objetos e produções até a disposição das figuras nos livros infantis utilizados, a contação de histórias e o lugar de

permanência de cada estudante participante, já que os que tinham mais afinidades ficavam sempre unidos e era custoso fazer a separação.

Nesse sentido, aspectos da multiplicidade dos textos multimodais, em que são perceptíveis o conhecimento e o direcionamento, pelos discentes, do uso da leitura e da escrita social, são destacados por Baptista (2016, p. 68), entre eles as

[...] mudanças do contexto social-comunicativo bem como as relações de poder estabelecidas pela linguagem ou por ela orientadas, pois do contrário, se corre o risco de não preparar os alunos para as atividades comunicativas como efetivamente se realizam no complexo universo interacional do cotidiano (Baptista, 2016, p. 68).

A construção do significado é um processo ativo e abrangente, que integra o entendimento comum e não se limita a ele. Lemke (2006) argumenta que o significado é compartilhado entre espaços, objetos, seres, pessoas e suas interações, sugerindo que a linguagem permeia todos os aspectos da existência. Por sua vez, Bezemer et al. (2012) ampliam a discussão para incluir as representações multimodais que vão além dos sentidos físicos, introduzindo os conceitos de *meaning* e *feeling*, ou seja, de significado e emoção. Essa abordagem abrange percepções que ligam significado, afeto e emoção.

Segundo Lemke (2006), *meaning* e *feeling* são elementos indissociáveis de processos materiais, ocorrendo dentro de sistemas dinâmicos que transcendem o indivíduo humano. Esses elementos manifestam-se em variadas escalas temporais e estruturais dentro de sistemas abertos e complexos. Ademais, suas raízes podem ser traçadas a sistemas mais elementares que células isoladas.

Nesse sentido, tanto percepções quanto emoções são processos influenciados pelo contexto, sendo específicos ao meio ambiente e à cultura, o que os torna situacionais, distribuídos e dinâmicos. Portanto, a intenção por trás dos conceitos de *meaning* e *feelings* é desafiar a noção de que emoções são antagônicas à lógica, uma visão frequentemente adotada pelo pensamento científico tradicional. Lemke (2006) caracteriza as percepções como parte de um sistema dinâmico, abrindo caminho para novas abordagens e visões no âmbito científico.

Os conceitos construídos a partir do *meaning* e *feelings* não são fixos, exclusivos ou universais, variando de acordo com o contexto, a cultura e o idioma em que estão inseridos. Portanto, a geração de significado deve estar intimamente ligada à realidade, incorporando elementos que façam a conexão entre o evento observado e sua interpretação. Bezemer et al. (2012) argumentam que a elaboração de significados deve se apoiar em recursos organizados socialmente, que facilitam a análise e descrição. Esses recursos incluem diversas modalidades como imagens, texto, gestos, posturas, fala, meios de comunicação, além de expressões faciais e corporais. Em contextos educacionais planejados, essas modalidades são estruturadas de maneira a facilitar o processo de aprendizagem.

Textos multimodais que utilizam múltiplas formas de comunicação formam seus significados com base nos elementos que contêm, nas interpretações e nos interesses do leitor, significando que tais sentidos não são fixos ou universais. Bezemer et al. (2012) descrevem a criação de significados como um processo que é influenciado pelo contexto e pela situação, exemplificando com a maneira pela qual uma criança de três anos desenha um carro usando sete círculos. Para adultos, essa representação pode parecer sem sentido. Contudo, para a criança, enfatizar as rodas é crucial para a definição do carro, uma vez que sua percepção é influenciada pela sua estatura, que realça as rodas do veículo. Esse exemplo ilustra a ideia de que a construção de significados é um ato de escolha, onde o criador seleciona aspectos específicos para enfatizar em sua representação, levando a interpretações que são, em essência, subjetivas.

Assim, na avaliação dos dados e na visão da pesquisadora, levou-se em conta os diversos modos de representação multimodal - incluindo linguístico, sonoro, visual, gestual, espacial e sensorial - para capturar a mais ampla gama de informações sobre os sofrimentos psíquicos e as várias situações emergentes ocorridas ao longo dos doze encontros do GHV.

## 4 A Construção de Sentidos no Ambiente Multimodal do GHV

Dentro de um contexto multimodal, o emprego de diferentes modos de representação abre um leque de possibilidades para a interpretação e reinterpretação dos textos. Como Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 14) sugerem, "a dinâmica entre palavras e imagens não é direta ou simples. É essencial escolher uma perspectiva e um objetivo específicos ao analisar essa interação". Nesse sentido, a multimodalidade incentiva a formação de entendimentos e pontos de vista únicos por parte do leitor no processo de criação de significados.

Assim, as interpretações oferecidas neste trabalho representam apenas algumas das muitas possíveis, sem a pretensão de serem as únicas corretas ou viáveis. O foco desta abordagem não é apresentar todas as possibilidades de reinterpretação, mas sim destacar a importância de observar potenciais sofrimentos psíquicos, bem como pensamentos suicidas e/ou ações de automutilação entre os estudantes. Vale reforçar que as novas interpretações de significado foram desenvolvidas a partir de relatos verbais e escritos, imagens, gestos e sons dos estudantes envolvidos no GHV, visando identificar possíveis angústias psíquicas, e não transtornos mentais, diagnóstico este que é de competência exclusiva de um psiquiatra. Os achados desta pesquisa são originais, com o intuito de evitar a atribuição de diagnósticos de transtornos mentais.

De acordo com Silva (2020), no GHV, foram trabalhados por duas vezes a pintura de quadros 30x30 com tinta guache: a primeira vez foi no terceiro encontro, cujo tema foi "empoderamento"; a segunda, no décimo encontro, com o tema "*bullying*". Ao longo das atividades, os estudantes confidenciaram suas homossexualidades e suas relações

problemáticas com a família, especialmente com o pai. A sensação do ambiente foi de criatividade à solta, bem como a imaginação e a liberdade. Enquanto os participantes iam pintando os seus quadros, ouviam músicas com sentidos de empoderamento e beleza, que transcendem a física. As pinturas e desenhos apresentaram elementos como céu nublado, boca dos personagens viradas para baixo, cores escuras e aves negras, indicadores dos sofrimentos psíquicos pelos quais os estudantes estavam passando ou haviam passado e que deixaram cicatrizes em suas vivências.

A construção de sentidos pela professora (Silva, 2020) foi feita, inicialmente, a partir de pinturas com temas paisagistas e pessoais ou intimistas. Todas possuíam elementos reveladores sobre os sofrimentos psíquicos pelos quais os estudantes passam ou passaram e que deixaram cicatrizes em suas vivências. Um quadro que chamou a atenção da professora trazia uma imagem forte, descritiva, representando a dor, mas também superação. A imagem representava flores vermelhas saindo de cortes em toda a extensão do braço direito da estudante. Na interpretação da professora, a dor foi representada pelos cortes e a superação, pela presença das rosas.

Em dois encontros do GHV foram trabalhados desenhos e, em um deles, o tema família. Segundo a professora (Silva, 2020), a amizade e a confiança já pareciam estar bem estabelecidas e o tema sobre família desestruturou muitos dos presentes, inclusive a ela própria. Segundo ela, foi muito difícil a condução do encontro, pois houve muito choro e relatos tristes de abandono e violência. O objetivo desse encontro era que os estudantes percebessem que, assim como eles, os pais também agiam de acordo com aquilo que eles achavam certo e, sem julgamentos, foram expostas algumas frases de efeito para que os participantes lessem e desse a sua opinião, por exemplo: “a separação dos pais nada tem a ver com o amor que eles têm pelos filhos”; “os pais também não sabem tudo, estão em aprendizagem”; “não é necessário repetir os aspectos negativos dos pais”; “temos muito dos nossos pais, mas não somos eles”.

Durante os encontros foram gravadas quase quinze horas de conversa e desabafo, que foram considerados importantes para o alívio e o bem-estar de muitas doenças, dores, mágoas e sentimentos ruins que estavam destruindo e distorcendo a autoconfiança e autoestima daqueles jovens. Foram muitos relatos de abuso de todas as ordens, traumas, lutos, perdas, ausências. Durante muitos momentos do GHV, todos foram tomados de bastante emoção, levados ao choro, ao abraço coletivo e à perplexidade. Foram falas difíceis de serem ditas e ouvidas, mas que provavelmente trouxeram um alívio momentâneo aos estudantes, porque puderam partilhar suas dores sem julgamentos ou questionamentos.

Os encontros tinham temas pré-determinados, o que facilitou uma preparação prévia da equipe organizadora em relação às temáticas a serem trabalhadas. A postura corporal dos estudantes durante alguns relatos dizia muito sobre o sofrimento psíquico que cada um passava no momento, tais como: deitar-se sobre o tapete, apoiar-se no ombro do colega ao lado, fechar os olhos, abraçar um bichinho de pelúcia espalhado no tapete, chorar contidamente, abaixar a cabeça, cobrir o rosto com as mãos, entre outros.

Os encontros no GHV tinham por um dos objetivos despertar o interesse pelo “eu”, ou seja, descobrirem-se como indivíduos que têm vontades e desejos próprios, independentes, autônomos e responsáveis por seus atos, para que os estudantes participantes passassem a se conhecer e a se admirar. Cada encontro tinha um tema a ser trabalhado, como: empoderamento, autoconhecimento, autovalorização, família, respeito, diversidade, entre outros.

A saudade foi um sentimento que se repetiu em muitos encontros, causando comoção entre todos os presentes no GHV. Muitos dos participantes revelaram sentir falta da mãe, por morarem em casas de parentes próximos, como avós. A figura paterna foi constantemente mencionada, pois os pais biológicos de muitos deles não assumiam a paternidade ou não o faziam adequadamente.

A temática “perda/ luto/morte” foi trabalhada com ênfase na morte em seu sentido denotativo e não em morte subjetiva, em que o indivíduo não considera o outro como digno de seu afeto, como, por exemplo, em relato emocionante de um estudante a respeito do abandono parental: “meu pai está morto pra mim”. Esse encontro teve por objetivo ouvir o relato dos estudantes participantes a respeito de uma morte na família ou no círculo social para, posteriormente, inserir uma reflexão acerca dessa perda e da importância do luto, tão necessário, mas não eterno.

O tema “morte”, apesar de ter várias conotações nas religiões existentes, traz à tona a fragilidade humana, principalmente em relação à carne, e encerra o fim de um ciclo com um ente querido. Por isso, as queixas presentes eram em relação ao tempo perdido com pessoas que já não estavam vivas e que podia ter sido vivido e aproveitado de outras maneiras. O objetivo estabelecido para esse encontro, após a releitura do livro “O vovô não vai voltar”, era criar novas perspectivas a fim de ressignificar tal dor e fazê-los libertarem-se dela aos poucos.

Os textos escritos foram utilizados por três vezes no GHV, quando foram trabalhados os temas de autoconhecimento e autoimagem. Com as respostas dadas, a professora (Silva, 2020) pôde perceber que os estudantes se sentiam julgados pela sociedade e pelo seu círculo social e que tal julgamento tinha impacto muito forte em sua visão sobre si mesmos e sobre sua aparência física. O sofrimento atingia graus tão agudos, que uma das formas encontradas por eles para evitar o confronto era o isolamento e até a automutilação.

A autoimagem dos estudantes era estabelecida pelos padrões de beleza impostos pela sociedade e havia a cobrança de se ter o físico perfeito, independentemente de sua genética, de seu porte, de sua estrutura óssea. Os estudantes do GHV tinham, em média, 14 anos, e seus corpos ainda estavam em processo de mudanças e transformações, mas a pressão em se tornarem definidos e estruturados fazia com eles não vivenciassem a fase da adolescência com prazer e tranquilidade, apesar dos dilemas típicos dessa fase da vida. Quanto a isso, no encontro em que abordaram o tema “sentimentos”, a atividade final foi escrever em um papel, os pensamentos negativos que os estudantes participantes tinham e qual era a atitude tomada a partir deles. Quase que unanimemente, eles escreveram sobre suas ideias suicidas e práticas de automutilação.

Podemos observar que, em geral, os sofrimentos psíquicos foram demonstrados em diversas linguagens, muitas vezes, em forma de choro, de abraço coletivo, de silêncio absoluto e negação em realizar as atividades propostas, entre outros. O trabalho realizado no GHV proporcionou a participação efetiva e mais ativa dos educandos, com destaque no que se refere à aprendizagem significativa.

O uso das linguagens em cada encontro consistiu em reconstituir algumas concepções do letramento crítico. A linguagem é uma prática social e, como afirma Monte Mór (2015, p. 43), “considerando que essa crítica remete a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão.” Explorando diversos tipos de linguagens, como a verbal e não verbal, e em diversas atividades propostas no GHV, os estudantes participantes tiveram a oportunidade de externar sentimentos e angústias das mais variadas formas, e coube ao letramento crítico de cada um deles ler, comunicar, interpretar e repensar o espaço em que eles vivem, veem e interagem. E coube à professora (Silva, 2020) ressignificar esses dados para a identificação dos sofrimentos psíquicos dentro dessas múltiplas linguagens.

De acordo com o conceito de letramento em saúde mental, as angústias e dores mentais foram ressignificadas. Os jovens puderam reconhecer os seus sofrimentos e falar sobre eles, em um ambiente em que se sentiram acolhidos e não estigmatizados. A professora (Silva, 2020), a psicopedagoga e a orientadora educacional puderam dar orientações e encaminhamentos apropriados aos jovens em necessidade.

Por fim, o trabalho desenvolvido com os adolescentes do GHV nas áreas do letramento em saúde mental (LSM) e da multimodalidade em linguagens proporcionaram reflexão sobre seus sofrimentos psíquicos e alternativas voltadas para o bem-estar emocional dos seus participantes. Com efeito, o GHV entrou para o Projeto Político-Pedagógico – PPP – daquela escola, tendo por objetivo principal oferecer um espaço de escuta e de apoio emocional e afetivo para os estudantes entre o 6º e o 9º ano que passam por sofrimentos psíquicos e/ou comportamentos inadequados.

## Considerações finais

Com o passar do tempo, o conceito de letramento em saúde mental tem se expandido e se refinado, abrangendo diferentes componentes, como conhecimento, atitudes, estigma e habilidades na busca de ajuda. O letramento em saúde mental (LSM) é atualmente reconhecido como um elemento essencial para a prevenção, promoção, detecção e intervenção precoce na população infantil e adolescente. Essa abordagem está em constante evolução e se baseia no conceito mais amplo de letramento em saúde (LS), que destaca, especificamente, a capacidade das pessoas de acessar, compreender, avaliar e comunicar informações relacionadas à saúde mental.

Vimos que o letramento em saúde mental (LSM) é considerado relevante para a identificação e intervenção precoce de problemas de saúde mental em adolescentes em idade escolar. Essa intervenção precoce pode alterar a trajetória de desenvolvimento dos transtornos mentais e resultar em melhores desfechos de saúde. É necessário reduzir a lacuna de tratamento observada em indivíduos afetados, como também diminuir o medo e a rejeição frequentemente enfrentados pelas pessoas que sofrem de problemas de saúde mental.

A formação educacional deve integrar os conhecimentos técnicos e científicos, valorizando também o desenvolvimento humano dos alunos. Isso inclui fornecer recursos que favoreçam seu desenvolvimento intelectual e emocional. Alinhado a isso, considera-se que os multiletramentos oferecem novos caminhos para a participação cívica e para a construção de identidades e personalidades. Assim, a ideia de que a transformação social pode emergir de mudanças individuais, que estão sempre em curso, destaca a escola como um ponto de partida vital para essas evoluções.

É necessária a implementação de políticas públicas voltadas à juventude para abordar seus desafios, promovendo ações em diversos níveis da sociedade para destacar as questões de saúde mental que os adolescentes enfrentam devido às mazelas sociais. Isso inclui a oferta de cuidados humanizados em instituições psiquiátricas, estendendo o suporte às famílias, garantindo a presença de psicólogos em instituições educacionais, facilitando o acesso a psiquiatras por meio do SUS e dos CAPS, promovendo terapia familiar, e possibilitando a intervenção do Conselho Tutelar em situações críticas. Além disso, é necessário aplicar advertências e penalidades para o abandono parental, aumentar a severidade das punições para casos confirmados de bullying e abuso sexual, entre outras medidas de caráter urgente.

Nesse sentido, o letramento em saúde mental permite que o estudante se perceba como um agente ativo de seu próprio aprendizado, já que é inerente a ele intervir e posicionar-se perante as situações que lhe causem dor, refletindo sobre a causa e o efeito dessa dor, e ressignificando os valores e os sentidos construídos até então, de modo que se ocasiona uma mudança verdadeira de perspectivas e transformações.

À medida que o campo do letramento em saúde mental continua a progredir, é crucial considerar direções futuras, como pesquisas adicionais, integração em políticas e práticas, parcerias e colaborações, desenvolvimento de recursos e capacitação, bem como educação contínua. Essas direções ajudarão a fortalecer o letramento em saúde mental, aumentar a conscientização sobre saúde mental e aprimorar os resultados de saúde mental para indivíduos e comunidades. Investir no desenvolvimento e implementação do letramento em saúde mental é essencial para promover melhor compreensão, apoio e cuidado em relação à saúde mental, fomentando o bem-estar geral de todos.

## Financiamento

O autor Ruberval Franco Maciel agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa “(Trans)Letramentos em Saúde na Rota de Integração Latino Americana: Inovação, Transdisciplinaridade” (nº do processo: 315771/2021-6).

## Referências

ADAMI, E. Multimodality. In: GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (org.). *The handbook of language and society*. Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 452-472.

BAPTISTA, L. M. T. R. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (org.) *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 65-83.

BARBOSA ALVES, D.; MACIEL, R. F. Clampeando o cordão: a maternidade como um espaço multissemiótico de (des)construção de sentidos. *Revista Letras & Letras*, v. 35, n. esp., p. 28-52, 2019.

BEZEMER J.; DIAMANTOPOULOU, S.; JEWITT, C.; KRESS, G.; MAVERS D. *Using a social semiotic approach to multimodality: researching learning in schools, museums and hospitals*. S.l.: National Centre for Research Methods, 2012.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/hwVFNi>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CHINN, D. Critical Healthy Literacy: A review and critical analysis. *Social Science & Medicine*, v. 73, n. 1, p. 60–67, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 7-12.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

GENTIL, V.; LOTUFO NETO, F.; BERNIK, M. A. *Pânico, fobias e obsessões: A experiência do projeto Amban*. São Paulo: EDUSP, 1997.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 41-56.

JORM, A. Mental health literacy: public knowledge and beliefs about mental disorders. *British Journal of Psychiatry*, v. 177, p. 396-401, 2000.

JORM, A. F.; KORTEN A. E.; JACOMB, P. A. Mental health literacy: a survey of the public's ability to recognise mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *Medical Journal of Australia*, v. 166, p. 182-186, 1997.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 2006.

KUTCHER, S.; WEI, Y.; CONIGLIO, C. Mental Health Literacy: Past, Present, and future. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie*, v. 61, n. 3, p. 154-158, 2016.

LEMKE, J. *Feeling and meaning: a unified framework*. San Diego: University of California, 2006.

LEVITAN, M.; CHAGAS, M. H.N.; CRIPPA, J. A. S.; NARDI, A. E. Transtornos de ansiedade. In: KAPCZINSKI, F. et al. *Bases biológicas dos transtornos psiquiátricos: uma abordagem translacional*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MACAYA SANDOVAL, X.; VICENTE PARADA, B. Alfabetización en salud mental para disminuir la brecha de atención en población adolescente escolarizada. *Gaceta Médica Espirituana*, v. 21, n. 1, p. 70-82, 2019.

MARQUES, M. J. da C. *Literacia em saúde mental da puérpera*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia) – Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Coimbra, 2020.

MONTE MÓR, W. ‘Multi’, ‘Trans’ e ‘Plural’: discutindo paradigmas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2015. p. 9-21.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Preventing suicide: a community engagement toolkit*. 2010. Disponível em: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272860/9789241513791-eng.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 jun. 2023.

PEREIRA, F. G.; MACIEL, R. F. Processos de construção de sentidos para além da dicotomia verbal e não verbal em contextos médicos. *Revista Philologus*, v. 25, n. 75, p. 2674-2681, 2019.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F. (org.). *Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura*. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 117-144.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

RUDD, R.; MACIEL, R. F. *Health Literacy Interview - UEMS and Harvard*. Disponível em: <https://youtu.be/yPme61qvSfg>. Acesso em: 10 set. 2023.

SELIGMAN, M. E. P. *Desamparo: sobre depressão, desenvolvimento e morte*. Tradução Maria Teresa de Araújo. São Paulo: EDUSP, 1977.

SILVA, R.; VON HAFE, F.; AZEVEDO, S.; LONDRAL, A. *Popularizing Terminology Using Social Networks: Keeping Citizens Informed About Value in Health Care*. In: 2nd International Conference on “Multilingual digital terminology today. Design, representation formats and management systems”. Lisboa, 2023.

SILVA, V. C. A. *Grupo de Habilidade de Vida: o suicídio sob uma perspectiva transdisciplinar em linguagens*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

SILVEIRA, N. *Imagens do Inconsciente*. São Paulo: Vozes, 2018.

VALE-DIAS, M. da L.; DE CARVALHO, M. M.; JOÃO MARTINS, M.; VIEIRA, S.. Mental health literacy, stigma, shame and self-criticism: a study among young adults. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 2, n. 1, p. 47-54, 2014.