



**TECIENE CÁSSIA DE SOUZA**

**O TRABALHO COM O GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO EM  
SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE LEITURA**

**LAVRAS – MG  
2021**

**TECIENE CÁSSIA DE SOUZA**

**O TRABALHO COM O GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO EM SALA DE AULA:  
POSSIBILIDADES DE LEITURA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Maria Ferreira  
Orientadora

**LAVRAS – MG  
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Souza, Teciene Cássia de.

O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula :  
possibilidades de leitura / Teciene Cássia de Souza. - 2021.  
140 p.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Multiletramentos. 2. Leitura de videoanimações. 3.  
Formação de professores. I. Ferreira, Helena Maria. II. Título.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu  
orientador(a).

**TECIENE CÁSSIA DE SOUZA**

**O TRABALHO COM O GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO EM SALA DE AULA:  
POSSIBILIDADES DE LEITURA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 05 / 02 / 2021

Prof. <sup>a</sup> Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA
Prof. <sup>a</sup> Dra. Mauriceia de Paula Silva Vieira	UFLA
Prof. <sup>a</sup> Dra. Natália Sathler Sigiliano	UFJF

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Maria Ferreira  
Orientadora

**LAVRAS – MG  
2021**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir mais etapa em minha vida, por me conduzir pelas mãos e por me carregar no colo, muitas vezes.

À minha família, por todo apoio, compreensão e incentivo: aos meus pais Iterlânia e Flávio, à minha irmã Francislaine, a meu irmão Ramon e a meus avós.

Aos meus amigos de longa data e também aos amigos que o mestrado me apresentou. Nossa parceria, amizade e companheirismo foram fundamentais nesse período.

À minha orientadora maravilhosa, Dra. Helena Maria Ferreira. Mulher forte e guerreira. Muito obrigada por cada ensinamento, cada orientação, cada troca e cada proposta. Gratidão por acreditar em mim e me ensinar a crescer cada dia, com seu exemplo de profissionalismo e também como pessoa.

Agradeço também aos membros do grupo de estudos TEXTUALIZA (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa), vocês são incríveis.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação, por todo o conhecimento compartilhado.

Minha gratidão as professoras Mauriceia e Natália, por aceitarem fazer parte desse momento e por tão prontamente contribuírem com essa pesquisa.

Minha eterna gratidão à Universidade Federal de Lavras, minha segunda casa pelos últimos 6 anos, oferecendo um ambiente de estudo prazeroso e diversas oportunidades de crescimento intelectual e pessoal.

Muito obrigada!

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.” (Madre Teresa de Calcutá)

## RESUMO

Considerando a natureza multissemiótica dos textos que circulam na sociedade da informação e da comunicação e a demanda do professor para o trabalho com esses gêneros na escola, as questões que orientam esta pesquisa são: a) Quais encaminhamentos didático-metodológicos podem ser utilizados como proposta de leitura de textos multissemióticos em sala de aula? b) Quais são as perspectivas epistemológicas-axiológicas que embasam o trabalho com o gênero videoanimação em contextos escolares? Pensando em responder essas interrogações, o presente trabalho tem por objetivo apresentar estratégias teórico-metodológicas que potencializam o processo de produção de sentidos no gênero textual videoanimação. Para a consecução do objetivo proposto, este trabalho pretende apresentar uma reflexão acerca dos pressupostos epistemológicos basilares que possam favorecer uma prática pedagógica teoricamente orientada e que sejam relevantes para a proposição de atividades de leitura de textos multissemióticos. Para tal, serão analisadas questões ligadas à Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012), à Teoria da Multimodalidade/Semiótica Social (DIONÍSIO, 2005; 2011; VIEIRA; SILVESTRE, 2015; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; LIMA E SANTOS, 2009; SANTOS; PIMENTA, 2014), à Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; SILVA, 2017), à leitura de videoanimações (FERREIRA, 2017; FERREIRA; DIAS; VILLARTA-NEDER, 2019) e à Sequência Didática (COSTA-HÜBES, 2008; 2009; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; ZABALA, 1998). Além da pesquisa teórica, o presente trabalho apresenta uma proposta de caderno pedagógico para o 7º ano do Ensino Fundamental II, com vistas à efetivação de uma articulação entre teoria e prática. Esta pesquisa justifica-se pelo fato de que, no contexto de uma sociedade altamente tecnológica, torna-se necessário que as práticas pedagógicas considerem as mudanças que fazem parte do cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, contemplando uma reflexão acerca dos mecanismos de textualização e do processo de produção de sentidos em textos multissemióticos. A partir deste estudo, foi possível observar que as discussões sobre o trabalho com textos multissemióticos se fazem necessárias, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, visando a uma prática educativa contextualizada, por meio de gêneros que, efetivamente, circulam na sociedade. Além disso, a produção do caderno pedagógico representou uma possibilidade de sistematização de atividades sequenciadas e que exploram diferentes habilidades linguísticas, semióticas e discursivas. Assim, considerando o contexto de produção desta pesquisa – campo da formação de professores – a elaboração de um produto educacional (caderno pedagógico) circunscreve-se em uma proposta de interlocução da Universidade com as escolas de educação básica, uma vez que o material produzido foi idealizado para docentes que atuam no Ensino Fundamental II. Nesse sentido, espera-se que a pesquisa, ao ser atrelada à disponibilização de um caderno pedagógico, possa auxiliar no processo de formação inicial ou continuada do professor, apresentando possibilidades de trabalho com textos multissemióticos, em especial, a videoanimação, e contribua para aumentar as oportunidades de aprofundamento em questões teóricas e metodológicas sobre a leitura e o seu ensino.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Leitura. Videoanimação. Formação de professor. Caderno Pedagógico.

## ABSTRACT

Considering the multisemiotic nature of the texts that circulate in the information and communication society and the teacher's demand for working with these genres at school, the questions that guide this research are: a) Which didactic-methodological approaches can be used as a proposal for reading multisemiotic texts in the classroom? b) What are the epistemological-axiological perspectives that support the work with the video-animation genre in school contexts? Thinking about answering these questions, this paper aims to present theoretical and methodological strategies that enhance the process of producing meanings in the textual genre video-animation. In order to achieve the proposed objective, this work intends to present a reflection on the basic epistemological assumptions that can favor a theoretically oriented pedagogical practice and that are relevant to the proposal of reading activities of multisemiotic texts. To this end, questions related to the Pedagogy of Multiliteracies (ROJO, 2012), the Theory of Multimodality / Social Semiotics (DIONÍSIO, 2005; 2011; VIEIRA; SILVESTRE, 2015; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; LIMA E SANTOS, 2009; SANTOS; PIMENTA, 2014), the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; SILVA, 2017), the reading of video animations (FERREIRA, 2017; FERREIRA; DIAS; VILLARTA-NEDER, 2019) and the Didactic Sequence (COSTA - HÜBES, 2008; 2009; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; ZABALA, 1998). In addition to theoretical research, the present work presents a proposal for a pedagogical notebook for the 7th year of Elementary School II, with a view to implementing an articulation between theory and practice. This research is justified by the fact that, in the context of a highly technological society, it is necessary that pedagogical practices consider the changes that are part of the daily lives of the subjects involved in the teaching and learning process, contemplating a reflection about the textualization mechanisms and the process of producing meanings in multisemiotic texts. From this study, it was possible to observe that discussions about working with multisemiotic genres are necessary, both in initial training and in continuing teacher education, aiming at a contextualized educational practice, through genres that effectively circulate in society. In addition, the production of the pedagogical notebook represented a possibility of systematizing sequenced activities that explore different linguistic, semiotic and discursive skills. Thus, considering the context of production of this research - field of teacher training - the elaboration of an educational product (pedagogical notebook) is limited to a proposal for interlocution between the University and basic education schools, since the material produced was idealized for teachers who work in Elementary School II. In this sense, it is expected that research, when linked to the availability of a pedagogical notebook, can assist in the process of initial or continuing teacher training, presenting possibilities for working with multisemiotic texts, especially video animation, and contribute to increase opportunities for deepening theoretical and methodological questions about reading and teaching.

**Keywords:** Multiliteracies. Reading. Videoanimation. Teacher training. Pedagogical Notebook.



## SUMÁRIO

Preâmbulo .....	10
INTRODUÇÃO .....	12
1 MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	17
1.1 Multiletramentos: princípios basilares .....	17
1.2 Multiletramentos: demandas para a formação de professores .....	24
2 LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS .....	32
2.1 O processo de leitura de textos multissemióticos .....	32
2.2 A Gramática do Design Visual e suas contribuições para a leitura de textos multissemióticos .....	40
2.3 O uso de gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa .....	57
3 O TRABALHO COM O GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO .....	64
4 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO .....	75
4.1 A produção do caderno pedagógico .....	75
4.2 Organização e estrutura do produto .....	77
4.3 As contribuições da proposição do caderno pedagógico para a formação docente .....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS .....	88
APÊNDICE A - Caderno Pedagógico .....	98

## PREÂMBULO

Sou formada em Letras (habilitação em Português/Inglês), pela Universidade Federal de Lavras, tendo concluído o curso no segundo semestre de 2017. Durante o processo formativo da graduação, foram vivenciadas algumas experiências positivas que me fizeram refletir e (re)pensar minha prática como professora. No entanto, com essas experiências surgiram também novas inquietações e questionamentos, visto que, principalmente nos períodos de estágios supervisionados obrigatórios, era notório que muitos alunos já se mostravam desmotivados diante da rotina de estudo de textos que circulavam ora no livro didático, ora em cópias xerocopiadas, realidade muito comum nas escolas brasileiras, em função da falta de investimento em políticas públicas que permitam uma reconfiguração das práticas pedagógicas. Apesar dos esforços dos professores para prepararem suas aulas, as condições estruturais e de funcionamento das escolas ainda são notadamente limitadas para a implementação de práticas mais interativas e com uso de tecnologias.

No contexto atual, as pessoas estão cada vez mais conectadas ao mundo tecnológico e as demandas de uso dos artefatos por parte dos cidadãos têm sido ampliadas, seja na dimensão operacional (saber manipular), seja na dimensão funcional (adequar a linguagem e ter responsabilidade ética). Diante disso, o ambiente escolar precisa estar conectado aos avanços tecnológicos e acompanhar as substanciais mudanças que vão surgindo decorrentes desses avanços. Por esse motivo, a busca pelas estratégias teórico-metodológicas se fez necessária nesse momento na minha vida acadêmica, para compreender como a leitura de textos multissemióticos pode ser sistematizada, de modo mais profícuo, no ambiente escolar, para que os alunos possam ter a experiência de práticas de leitura crítica e com uma discussão acerca dos processos de produção de sentidos.

Após participar do processo seletivo do Programa de Mestrado em Educação (UFLA), já tinha em mente a possibilidade de trabalhar com os textos multissemióticos. Em conversas com minha orientadora, já cogitávamos uma pesquisa sobre o gênero videoanimação, porém, não tínhamos nada certo, pois ainda estávamos no período de definição e escolha de um gênero, até que, durante uma disciplina do mestrado intitulada “Multiletramento e Formação de Professores”, e a realização de uma das atividades da disciplina que seria um projeto de intervenção que trabalhasse na perspectiva dos Multiletramentos, vimos uma oportunidade de trabalhar com o gênero videoanimação.

Para o projeto foi desenvolvida uma atividade com duração de uma aula com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental quando trabalhei com a videoanimação “A Ilha”, de

Alê Camargo, aula preparada juntamente com uma aluna do mestrado. No início da aula os alunos ficaram tímidos, porém, quando demos início às discussões sobre o vídeo, muitos alunos fizeram a interpretação da temática da videoanimação, mas, no decorrer da atividade, para nossa surpresa, muitos deles relacionaram a narrativa com situações do cotidiano, como por exemplo, a depressão e outros problemas psicológicos que assolam a sociedade, e que em muitos casos a pessoa se vê isolada, ilhada em um problema e não consegue sair sem uma ajuda.

Depois dessa experiência de leitura com uma videoanimação em sala, percebi que realmente precisava trabalhar com esse gênero e explorá-lo, visto que, ele possui um grande potencial para análise linguística, semiótica e discursiva, assim como outros gêneros multimodais que circulam em nossa sociedade e que, muitas vezes, não chegam a ser discutidos em sala de aula.

Assim, na minha prática docente, ainda que na condição de professora substituta, me sinto incitada a buscar novas estratégias metodológicas para que o processo de ensino e de aprendizagem seja contextualizado e promova resultados mais eficazes. Essa é uma questão que, durante a graduação, os professores sempre frisavam e nos mostravam que, considerando o contexto do aluno, o professor consegue desenvolver uma metodologia diferente, que se aproxime da realidade desses sujeitos que frequentam o ambiente escolar. Por isso, surgiu o interesse em buscar estratégias metodológicas que abarquem os textos multissemióticos, com vistas a ampliar as experiências dos alunos sobre o processo de produção de sentidos em práticas de leitura que contemplem diferentes semioses. Pensar nessas estratégias poderá qualificar o meu percurso formativo, bem como de outros professores e pesquisadores que tiverem acesso a este trabalho, uma vez que poderá contribuir para a compreensão dos processos de textualização e dos efeitos de sentido relativos aos variados gêneros que circulam socialmente, como os memes, gifs, HQs, videoanimação e entre outros, que não são completamente novos para os alunos, mas, sim, que exigem habilidades específicas para a construção do percurso interpretativo.

## INTRODUÇÃO

Considerando que, na sociedade da informação e da comunicação, a produção, a circulação e a recepção de textos com diversos recursos visuais, sonoros e verbais demandam novas habilidades linguísticas, semióticas e discursivas, é urgente uma discussão acerca de procedimentos metodológicos que contemplem o trabalho com os textos multissemióticos no contexto escolar.

Apesar dos avanços alcançados pelos diversos estudos socializados por pesquisadores de diferentes linhas teóricas e da implementação de metodologias de ensino que elegem os textos multissemióticos como objeto de estudo, ainda são recorrentes práticas de ensino que dão primazia à modalidade escrita, ou seja, são trabalhados muitos textos verbais, que não deixam de ser constituídos por recursos multissemióticos, mas que não são devidamente explorados. Nesse sentido, é importante que novas investigações sobre o uso dos textos multissemióticos sejam empreendidas, de modo a subsidiar o processo de construção de conhecimento para espaços educativos que explorem as múltiplas linguagens.

Nessa perspectiva, é válido reportar às orientações da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017, p. 68- 69), que determina:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.

Assim, a formação de leitores – proficientes e éticos – demanda do professor a utilização de estratégias metodológicas que abordem: a estrutura e o funcionamento dos textos que circulam nos diferentes suportes (livros, revistas, jornais, sites, aplicativos ou plataformas digitais etc.), os processos de produção de sentidos dos diferentes recursos constitutivos dos gêneros discursivos e o tratamento ético dos discursos.

Tendo em vista a necessidade de uma ressignificação da tradição escolar, que ainda atribui primazia aos textos verbais escritos <sup>1</sup>, as questões que orientam esta pesquisa são: a) Como encaminhar uma proposta de leitura de textos multissemióticos em sala de aula? b) Quais são as perspectivas epistemológicas-axiológicas que embasam o trabalho com o gênero videoanimação em contextos escolares? Dada a especificidade do gênero videoanimação e considerando o trabalho apontado pela BNCC (BRASIL, 2017) com os textos multissemióticos, a inserção desses textos em sala de aula pode trazer possíveis dificuldades para o professor em relação ao trabalho com as multissemioses e multimodalidade, elementos constituintes dos textos multissemióticos, como o gênero videoanimação.

Assim, o presente estudo elege como objeto de pesquisa a questão da leitura de videoanimações em sala de aula. Nesse contexto, o objetivo geral que norteia este trabalho é: apresentar estratégias teórico-metodológicas que potencializem o processo de produção de sentidos no gênero textual videoanimação. Essa apresentação efetiva-se tanto do ponto de vista teórico, por meio de uma compilação de pesquisas já socializadas, quanto por meio de uma proposta didática, com a produção de um caderno pedagógico, destinado ao professor do 7º ano da educação básica, ano de escolaridade em que, em um outro momento do mestrado, já havia sido desenvolvido um projeto de intervenção com o gênero videoanimação.

Desse modo, assumimos como objetivos específicos propostos neste trabalho: a) apresentar as contribuições do gênero videoanimação para a formação de leitores proficientes; b) propor encaminhamentos metodológicos para o trabalho com as videoanimações em sala de aula, por meio do desenvolvimento de um produto educacional; c) produzir uma unidade didática voltada para o trabalho com o gênero videoanimação, com vistas a contribuir com o processo de formação de professores.

Nesse contexto, consideramos relevante um olhar sobre a produção de sentidos propiciada pelo/no processo de leitura de videoanimação, um gênero ainda pouco trabalhado em espaços escolares, mas que apresenta potencialidades de formação de leitores críticos, em função das múltiplas possibilidades de exploração da diversidade de semioses que constituem esse tipo de produção. Além disso, de acordo com a BNCC (2017), a leitura já é relacionada

---

<sup>1</sup> Destacamos que a primazia é dada no encaminhamento didático em que as discussões (questões propostas) centralizam-se nas dimensões verbais da organização do texto. Ressalta-se, porém, que todo texto escrito é multimodal, verbal e visual, como considera Dionísio (2007). No entanto, de acordo com o contexto da pesquisa, utilizamos a terminologia de texto multimodal ou texto multissemiótico com base nos estudos de Rojo, que considera que esses textos podem ser considerados sinônimos de textos digitais em linguagem mista. Para aprofundamento do tema, sugerimos: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>

com as diferentes mídias e diferentes semioses e uma atividade que possibilita a interação do leitor com textos multissemióticos, orais e escritos.

Para a consecução do objetivo, abordamos três questões basilares para fundamentar a discussão aqui proposta. A primeira diz respeito à Pedagogia dos Multiletramentos, que propicia uma discussão sobre o processo de inserção de textos multissemióticos em sala de aula e suas potencialidades para a análise dos diferentes usos da linguagem e das dimensões culturais que constituem as interações estabelecidas pelo contato com as diversidades sociais. Essa abordagem está apoiada em Rojo (2012), Cope e Kalantzis (2015), Dionísio (2007), Jewitt (2009) e Silva (2016).

A segunda questão abordada refere-se à caracterização do gênero videoanimação e de um inventário teórico de suas potencialidades para a formação de leitores. Essa discussão está embasada em Ferreira (2017), Ferreira, Dias e Villarta-Neder (2019), Alves (2018), entre outros.

A terceira questão versa sobre as sequências didáticas e suas contribuições para a organização sistematizada do processo de ensino, para a consolidação de conhecimentos e saberes e para o encaminhamento de uma prática pedagógica pautada no ensino por habilidades e competências. Nesse sentido, são utilizadas como referências Costa-Hübes (2008; 2009), Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) e Zabala (1998).

Em consonância com os preceitos apresentados e com as diretrizes básicas que orientam o trabalho final a ser realizado por discentes do Mestrado Profissional em Educação, as quais determinam que o trabalho em questão tenha como tema/foco/objeto de investigação um problema relacionado à formação docente, este trabalho apresenta um caderno pedagógico (APÊNDICE A) direcionado a professores que atuam no 7º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo organizador o gênero textual videoanimação. Além disso, a produção do caderno tem a intenção de contribuir com a formação de outros profissionais da educação que vivenciam alguma lacuna no processo de ensino e de aprendizagem com textos multissemióticos ou que têm interesse na produção de atividades didáticas. Este Trabalho de Conclusão de Curso configura-se, portanto, como uma dissertação, a qual acompanha um produto final – o caderno pedagógico.

Nesse viés, a proposta desta pesquisa segue a seguinte metodologia: 1) uma pesquisa teórica, que buscou desenvolver um compilado de pesquisas realizadas por diversos autores que se ocupam dos estudos acerca dos textos multissemióticos. Assim, em uma abordagem interpretativa-comparativa, contempla as seguintes questões: a) Multiletramentos e Formação de Professores; b) Leitura de Textos Multissemióticos; c) O Trabalho com

Videoanimação; d) Semiótica Social, Teoria da Multimodalidade e Gramática de Design Visual; e) Capacidades de linguagem e estratégias metodológicas; 2) produção de um caderno pedagógico, com um conjunto de atividades baseadas na concepção e no trabalho com sequências didáticas<sup>2</sup>, voltadas à leitura de videoanimações nas aulas de língua portuguesa, relacionando teoria e prática pedagógica. Embora este caderno tenha como interlocutores principais professores de língua portuguesa, com atividades comentadas direcionadas para alunos de 7º ano do Ensino Fundamental, ele pode ser aplicado e adaptado para outras séries. É válido destacar que esta proposta de material didático não foi aplicada em uma turma específica<sup>3</sup>, sendo, portanto, possibilidades de trabalho com o gênero que podem ser ajustadas de acordo com a necessidade do professor ou turma.

Destacamos, aqui, que as bases teóricas desta pesquisa fora a Teoria da Multimodalidade, que considera que os textos que são compostos por mais de um modo de representação. Essa teoria contribui para a compreensão de que o sentido do texto se constrói através de diferentes modos e recursos semióticos, ou seja, são compostos por uma “pluralidade de linguagens” (ROJO; MOURA, 2019, p. 19-20). Nessa perspectiva, o termo multimodalidade é utilizado como sinônimo de multissemioses. Esses textos são compostos pela linguagem verbal, corporal e/ou visual (VIEIRA, 2015).

Outra referência teórica adotada é a Semiótica Social que, de acordo com pesquisadores da área, os recursos verbais e visuais presentes em um texto podem assumir o mesmo grau de importância no processo de produção de sentidos. Trabalhamos também com a Gramática do Design Visual que auxilia no trabalho com textos imagéticos, contribuindo para a leitura desses textos e para a compreensão de aspectos de suas composições.

Relacionado com a pesquisa teórica, o caderno pedagógico produzido apresenta questões de análise linguístico-discursiva e semiótico-discursiva, buscando relacionar os conceitos da GDV (Gramática do Design Visual), que, geralmente, estão associados à análise de imagens estáticas, mas que também iluminam o estudo de imagens em movimento, como é o caso da videoanimação. O material possui como foco a produção de uma unidade didática

---

<sup>2</sup> Faz-se relevante ressaltar que, ao utilizarmos do recurso de sequência didática para a elaboração das atividades do caderno pedagógico não seguimos exatamente a proposta de estrutura base apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas tomamos como base os estudos realizados pelos autores para a discussão sobre as sequências didáticas e para o trabalho com os gêneros textuais por meio de atividades organizadas de forma sistemática. Assim, na produção do caderno pedagógico com atividades voltadas para o gênero videoanimação não adotamos fielmente nenhuma proposta teórico-metodológica rígida de Sequência Didática, uma vez que o gênero apresenta especificidades que lhe são constitutivas.

<sup>3</sup> Em um primeiro momento, o caderno pedagógico seria aplicado em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Porém, diante de um cenário de possíveis greves e com a pandemia da Covid-19, decidimos pela realização da pesquisa sem a aplicação das atividades.

com vistas à leitura de videoanimações e apresenta questões relacionadas aos recursos utilizados pelos produtores para constituírem um todo significativo, por isso, o trabalho com a leitura das expressões (faciais e corporais), cores, movimento, som, enquadramento, ângulo e outros recursos que auxiliam na composição das narrativas é relevante para buscar estratégias que potencializam a compreensão dos textos. Além disso, a proposta do caderno pedagógico poderá contemplar as estratégias metodológicas para a formação de leitores éticos e proficientes, uma vez que ao explorar o gênero videoanimação, as atividades propostas poderão contemplar a estrutura e funcionamento do gênero, a produção de sentidos de diferentes recursos semióticos e, ainda, diferentes temáticas que podem favorecer o desenvolvimento de uma abordagem que abarca o tratamento ético dos discursos.

Desse modo, adotamos a concepção de leitura interacional para o trabalho com o gênero videoanimação, considerando, pois que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p.22), e esse processo possibilita que o leitor ative diferentes conhecimentos para a compreensão do texto.

Por fim, esta dissertação apresenta uma reflexão acerca das experiências vivenciadas ao produzir o caderno pedagógico, considerando as suas possíveis contribuições para o processo formativo da autora e possíveis contribuições para a formação de outros professores.

Além disso, esperamos que esta pesquisa contribua para o processo de formação de professores e também em suas práticas cotidianas, adaptando, reformulando e criando novas questões e atividades com base nos estudos aqui apresentados.



## 1 MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo desse primeiro capítulo é contextualizar a discussão sobre os multiletramentos e suas contribuições para a ressignificação dos percursos formativos (educação inicial e continuada de professores), dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas e para a produção de materiais didáticos.

### 1.1 Multiletramentos: princípios basilares

Ao iniciarmos a discussão sobre os multiletramentos, é relevante contextualizarmos os estudos sobre a noção de letramento, pois ela propicia o entendimento acerca da ampliação dos modos de conceber as habilidades de usos sociais da leitura e da escrita a partir da disseminação das tecnologias da informação e da comunicação.

Conforme Soares (2017), o termo parece ter sido usado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986, por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, que trouxe a assertiva de que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, “um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1986, p.7). Nessa concepção, essa noção comporta duas dimensões: o desenvolvimento cognitivo e o atendimento às demandas de usos sociais da linguagem.

Outra autora que contribuiu para o aprofundamento da discussão sobre o tema do letramento foi Angela Kleiman. A partir de seus estudos, compreendemos que esse conceito surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividade e não somente nas atividades/ambientes escolares, ou seja, em práticas sociais diferentes e em contextos diversos (KLEIMAN, 1995).

Em seus estudos, a autora aponta que

o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Diante disso, podemos considerar que o letramento é um processo que perpassa toda a vida e qualquer situação de ensino pressupõe o desenvolvimento de práticas de letramento, sendo assim, é imprescindível que esse aluno tenha contato com a leitura e com a escrita de textos que circulam na sociedade e as quais fazem parte das práticas sociais (KLEIMAN, 2008) em que eles estão inseridos para que eles saibam produzir e interpretar os diversos gêneros textuais emergentes. Fica explícita aqui a relevância de uma concepção de linguagem como prática social, que se distancia de tendências pedagógicas que abordam o ensino como uma atividade artificial, mecânica, descontextualizada, convertida apenas em exercício para treino de habilidades, mas que considere a interação entre os sujeitos. Desse modo, destacamos que

A linguagem como prática social denota um processo de interação que operacionaliza a vida social, porque a multiplicidade de práticas discursivas leva às mudanças sociais quando se utiliza recursos linguísticos empregados pelos atores e/ou grupos sociais no ato da interação dialógica, a partir de reflexões sobre determinada temática ou ações (BASTOLLA; SOUZA, 2017, p. 1).

Tendo em vista as práticas sociais da linguagem e as pesquisas sobre o letramento, merecem destaque ainda os estudos realizados por Leda V. Tfouni, que discorre a esse respeito dessa questão, afirmando que

os estudos sobre o letramento não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação entre os fatos postos (TFOUNI, 2010, p.12).

Assim, considerando as práticas sociais em que se tem ou não uso da escrita e da leitura, a autora ainda pontua que existem níveis ou graus de letramento, o que não leva uma pessoa a ser completamente iletrada, pois ela participa e tem conhecimentos que a possibilitam participar de ações diversas do dia a dia em práticas sociais.

Entre os autores que tratam dessa questão, destaca-se também Brian Street. O autor defende a posição de que uma pessoa que não frequentou a escola e que não foi alfabetizada pode ser uma pessoa que possui um nível de letramento, uma vez que está inserida em uma cultura e, mesmo sem ler ou escrever, consegue exercer um posicionamento crítico e reflexivo em ambientes sociais que propiciam práticas de letramento.

O autor considera, portanto, que

aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas de decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia (STREET, 2014, p. 154).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem de leitura e escrita com base em práticas que fazem parte da vida social dos alunos vai muito além de simplesmente usá-las como um exemplo ou um modelo, e, sim, uma maneira de ensinar os alunos a olharem suas realidades com uma perspectiva crítica e não como meros receptores de conhecimento.

No livro “Letramento: um tema em três gêneros”, Soares (2017) demonstra as especificidades de cada um dos processos – alfabetização e letramento. Em um texto produzido em 2004, a autora considera que a dissociação entre os dois conceitos é um equívoco, porque, no quadro das várias concepções teóricas relativas às diferentes áreas do conhecimento de que se ocupam os estudos sobre a leitura e escrita,

a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. A concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos (SOARES, 2004, p. 14-15).

Além disso, Soares (2017, p. 18) explicita que o “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apoiado na escrita”, ou seja, não basta mais apenas saber ler ou escrever um texto, é importante saber usá-lo e responder às

imposições da sociedade, fazendo uso da leitura e da escrita por meio de práticas sociais diversas.

Em decorrência dos avanços tecnológicos e de suas influências no cotidiano social, o processo educacional não poderia desconsiderar esse contexto. Surge, então, a necessidade de um letramento que, além das práticas de leitura e de produção de diversos textos, considerasse também as dimensões culturais e o ensino por meio de gêneros textuais/discursivos. Diante disso, em 1996, integrantes do Grupo Nova Londres (GNL), que defendiam que a escola necessitava de uma pedagogia que contemplasse não apenas os letramentos existentes, mas também as dimensões culturais da vida em sociedade, propuseram a chamada pedagogia dos multiletramentos.

Para Cope e Kalantzis (2015), os conceitos convencionais de letramento foram tornando-se anacrônicos, uma vez que a pedagogia tradicional não mais atendia aos objetivos pautados na garantia de oportunidades sociais. O GNL assume o posicionamento de que a educação deve levar ao desenvolvimento de sujeitos-leitores capazes de entender, de produzir e de transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de criação de novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade. Assim, passa-se a valorizar a multiplicidade de linguagens presente nos mais variados textos em circulação social, que, em sua maioria, estão inseridos no cotidiano a partir da disseminação das tecnologias de informação e comunicação. Desse modo, podemos ressaltar que

uma pedagogia dos multiletramentos enfoca modos de representação muito mais amplos do que apenas a linguagem. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais em uma comunidade aborígene ou em um ambiente multimídia, por exemplo - o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e relacionado à linguagem do que a "mera alfabetização" seria capaz de permitir. Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significado são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários enquanto trabalham para alcançar seus objetivos culturais (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64, tradução nossa).

As discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos chegam ao Brasil por meio dos estudos empreendidos por Roxane Rojo, que desenvolve pesquisas relacionadas ao uso dessa pedagogia nos ambientes educacionais. Essa concepção vem ganhando espaço tanto nas pesquisas acadêmicas quanto na prática em sala de aula e tem ressignificados os processos de produção, de circulação e de recepção de textos, bem como as práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica e

discursiva), que são dimensionados na perspectiva das interações sociais e de contextos histórico-ideológicos.

Assim, a perspectiva dos multiletramentos visa a um ensino que contemple a multiplicidade de linguagem (multiplicidade semiótica) e de cultura (multiplicidade de saberes, tradições, valores). Nessa direção, as interações constitutivas do processo educativo podem ser consideradas como uma prática situada, pois mobilizam a natureza interativa da criação de significados/sentidos e fundamentam-se em desenhos/modelos disponíveis mais ou menos previsíveis em cada contexto. Além disso, o trabalho com os multiletramentos também visa a uma ampliação do letramento crítico, uma vez que os alunos, ao terem contato com os textos que circulam na sociedade, poderão atentar-se, na escola, para o contexto de produção e circulação desses textos, bem como para os recursos e escolhas de determinado gênero.

Assim, Rojo (2012, p. 13) defende que

o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e se comunica.

Os multiletramentos, portanto, apontam para práticas de linguagem que envolvem diferentes recursos (palavras, imagens, sons, movimentos, *designers*). Além disso, estabelecem uma relação com a diversidade cultural, o que implica também uma visão crítica dos diferentes textos/discursos que circulam na sociedade da informação.

Desse modo, como nos outros campos de conhecimento e de trabalho, no ambiente escolar também se faz necessária uma reflexão sobre a inserção de textos multissemióticos e/ou texto multimodal, que são textos compostos por mais de um modo de representação ou linguagem, e que recorrem “a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.108), ou seja, são textos que podem ser compostos pela linguagem verbal, visual ou sonora, e que circulam em diferentes meios de comunicação atualmente. Assim, consideramos que as interações efetivam-se por meio de gêneros textuais/discursivos, que são constituídos por diferentes linguagens. De acordo com Vieira (2015, p. 43),

a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de

eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo.

Ao relacionar a organização dos textos com as práticas sociais e implicar os diferentes modos de representação, a autora destaca as características dos discursos que circulam na sociedade da informação. Assim, um ensino pautado nas demandas dessa sociedade reivindica uma proposta que contemple os diferentes recursos semióticos (fala, escrita, gestos, imagens visuais, etc.), organizados segundo princípios e normas construídos socialmente (JEWITT, 2009). Nessa mesma direção, Gomes (2017, p. 59) pontua que

a existência de múltiplas linguagens sempre marcou o processo de comunicação e interação humana, todavia o posicionamento de assumir outros sistemas, recursos semióticos ou linguagens/semiotes (ROJO, 2012; 2013; SANTAELLA, 2001; LEMKE, 2010[1998]; 2009) como objetos de estudo tanto para leitura quanto para produção textual (impressa e/ou digital) é algo ainda muito novo, considerando-se as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade hipermoderna (LIPOVETSKY, 2004) está passando hoje. Nesse sentido, de fato, os textos/enunciados que circulam atualmente apresentam a integração de linguagens que possibilita, a esses textos, novos modos de significação (ROJO, 2013).

Assim, a formação de alunos para um uso proficiente das práticas de linguagem - leitura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica - exige uma pedagogia que, além de abordar a multiplicidade de linguagens, esteja articulada às dimensões culturais, de modo que o ensino seja efetivamente pautado em uma perspectiva dos multiletramentos.

Segundo a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 67-68), é relevante

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

Dessa forma, cabe aos profissionais de ensino buscarem subsídios teóricos e metodológicos que contemplem práticas de linguagem que envolvam gêneros textuais/discursivos – os textos multissemióticos – para que possam efetivamente promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos multiletramentos. Segundo Santos e

Karwoski (2018, p. 174) “os multiletramentos possuem uma estrutura colaborativa, que predispõe uma didática interativa, valorizando a cultura local e as mais variadas formas da linguagem cotidiana”. A partir das afirmações dos autores, podemos destacar que a pedagogia dos multiletramentos, além de uma prática com textos que utilizam diversas semioses, possibilita também a valorização da cultura e da criticidade inerente ao trabalho com a linguagem em práticas sociais. Nesse contexto da pedagogia dos multiletramentos, buscamos apresentar um caderno pedagógico produzido como produto final da pesquisa realizada, exemplificando possíveis trabalhos com textos multissemióticos, que são carregados de um todo significativo e que podem contribuir para essa prática com textos que valorizam a cultura e a criticidade.

Considerando o trabalho na perspectiva dos multiletramentos, temos a Prática Situada (*Situated Practice*) que, segundo Silva (2016, p. 13), caracteriza-se pela aquisição de conhecimentos “por meio de práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que é capaz de ocupar múltiplos e diferentes papéis baseados em suas origens e experiências”. Para tal, é necessária uma motivação pela aprendizagem, uma percepção dos benefícios dessa aprendizagem, uma articulação com as necessidades afetivas e socioculturais, para a constituição das identidades. Nessa dimensão, associar o conceito de prática situada à concepção de multiletramentos reveste-se de importância no desenvolvimento do processo educativo, uma vez que as habilidades de usos sociais da linguagem demandam uma compreensão crítica acerca dos textos/discursos que circulam na sociedade. Essa perspectiva, segundo Takaki (2012, p. 51),

procura conscientizar o leitor de que os textos são produzidos, distribuídos e interpretados de acordo com objetivos, práticas, interesses socioeconômicos e culturais que concorrem para serem legitimados e mantidos. Tais interesses não são uniformes para todos os cidadãos, motivo que torna mais complexa a articulação do letramento em meio a uma variedade e simultaneidade de necessidades e interesses interconectados: individuais, coletivos, nacionais, transnacionais, globais.

Considerando ainda as contribuições dos multiletramentos para o ensino, podemos nos atentar ao que apresenta Rojo (2012) sobre os textos multimodais – textos colaborativos e híbridos – que, com diversidade de linguagens, de mídias e de culturas, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de adolescentes, de jovens e até mesmo de adultos, como uma forma atrativa de aprender e ensinar.

Além disso, de acordo com Castro (2014, p. 34),

o trabalho com os multiletramentos, ao preconizar diversidade cultural e semiótica, acaba por convidar o professor a ampliar seus protótipos didáticos com propostas que incluam gêneros diferentes daqueles geralmente apresentados nos livros que, por muitas vezes, apresentam atividades monótonas que acabam por desmotivar os alunos para a prática de leitura e escrita.

Sendo assim, compreendemos que a inserção dos textos multimodais torna o ensino mais atraente e significativo, ao passo que esses textos passariam a ser utilizados como objeto de estudo e não apenas como pretexto para se ensinar a gramática. Na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, também os recursos semióticos que compõem os textos multimodais são considerados, buscando uma leitura, uma interpretação e, até mesmo, uma produção textual que despertem um olhar diferenciado dos alunos, em uma perspectiva mais colaborativa.

Nesse contexto, Rojo (2012) ressalta a importância de formar cidadãos que saibam ler criticamente o mundo, o que se faz por meio de um ensino contextualizado, capaz de direcionar o olhar do aluno (e também dos professores) para questões que fazem parte do cotidiano de determinada região, cultura ou raça. Na escola, lugar onde a maioria das crianças e dos jovens passam grande parte de suas vidas nos dias atuais, é imprescindível que se tenha um olhar atento para essas questões, mesmo estando, ainda, em ambientes com “escolas no século XIX, com os professores do século XX, para os alunos do século XXI” (SANTOS; KARWOSKI, 2018, p. 173). É relevante pensar, portanto, em uma forma de ensino que atraia o aluno para o momento em que ele está vivendo na escola; por isso, pensar no trabalho com os multiletramentos e com a multimodalidade pode ser uma possibilidade de caminho a ser trilhado para aumentar a proximidade com o cotidiano dos alunos.

Street (1984) explicita que os letramentos e a produção de sentidos estão ligados à tecnologia disponível em cada momento histórico. Complementando o exposto, Kenski (2007, p. 21) afirma que “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, de sentir, de agir”. Assim, não basta ao professor saber utilizar os diferentes recursos tecnológicos, mas buscar também conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos que possam promover uma educação crítica, favorecendo uma formação de alunos para uma maior interação com as tecnologias de informação e comunicação no cotidiano social; esse é o assunto que será abordado na próxima seção.

## **1.2 Multiletramentos: demandas para a formação de professores**



Como foi discutido anteriormente, para que efetivamente haja uma abordagem didático-metodológica nas práticas educativas na perspectiva dos letramentos<sup>4</sup> nas escolas, faz-se necessário um ensino que contemple práticas sociais. Por isso, discutimos a importância da prática situada relacionada com os letramentos.

Pensando nisso e no processo formativo dos professores, é importante considerar que ainda temos lacunas que precisam ser minimizadas, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de muitos profissionais, em relação aos multiletramentos, uma vez que os textos multissemióticos estão cada vez mais ocupando espaços na sociedade atual. Conforme já mencionado, a BNCC aponta para práticas de ensino que envolvam esses textos, porém, antes de serem levados para dentro de sala de aula, o professor precisa buscar se (in)formar e considerar as novas e diferentes maneiras de ensinar e de aprender.

Levando em conta, pois, o processo formativo e as novas tecnologias que chegam em sala de aula que instigam uma visão para a inserção de novas ferramentas na prática, os professores, enquanto sujeitos mediadores do processo de ensino, têm um papel fundamental para que essas novas metodologias sejam implantadas. Eles precisam ter conhecimento de como essas tecnologias podem auxiliá-lo nas práticas em sala de aula, uma vez que ao “utilizarem as ferramentas digitais, os professores poderão ter condição de usar didaticamente e criticamente tais ferramentas, com vistas à formação de sujeitos para atuação cidadã na sociedade tecnologizada” (FRANCISCO; FERREIRA; GOULART, 2019, p. 112), mas esse é um trabalho que requer uma proximidade com os recursos tecnológicos, seja ela por meio de práticas cotidianas, seja por meio de uma formação, que fundamente as práticas de ensino.

Desse modo, considerando as tecnologias como ferramentas auxiliares no ensino, é importante destacar o posicionamento de Lévy (1999), que já apontava caminhos em relação ao uso das tecnologias que também precisam ser consideradas no processo formativo e nas

---

<sup>4</sup> Segundo Terra (2013), a assunção do termo letramentos, no plural, pode ser encontrada em várias pesquisas (Street, 2003, 2001, 1995, 1984; McKay, 1996/2001, 1993; Gee, 2000, 1990/1996; Hamilton, Barton & Ivanic, 1993; Rojo, 2001b; Soares, 2004; Marcuschi, 2000/2001 etc.) Para Silva e Araújo (2012, p. 12), a concepção do letramento como um fenômeno plural surge em função do “reconhecimento de que não existe apenas um tipo de letramento, mas letramentos, que surgem conforme o avanço tecnológico e o desenvolvimento da sociedade. Arelado a isso, está o reconhecimento de diversas agências letradas – acadêmica, escolar, midiática, digital, entre outras –, que se constituem a partir de eventos e práticas que as definem como tal. Em outras palavras, conceber o letramento como um fenômeno plural sinaliza a compreensão de que a língua não é única, homogênea, universal e atemporal, mas ligada à complexidade da vida moderna. Além disso, a pluralidade se configura na interrelação social e individual, ou seja, os usos da escrita podem ser entendidos a partir da correlação entre o contexto sociocultural do qual o agente faz parte e a sua história de vida.”

práticas em sala de aula. Podemos destacar, primeiramente, a formação inicial do profissional de educação que, na atualidade, possui a necessidade de buscar caminhos e metodologias que abordem os ambientes virtuais e os textos multimodais existentes. O autor pontua que

o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). Essas tecnologias intelectuais favorecem: novas formas de acesso à informação, navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, knowbots ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados, novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência (LÉVY, 1999, p.157).

Podemos dizer que as tecnologias estão presentes na prática educativa, mas não substituem o papel do professor que, assim como outras ferramentas já existentes (como o livro didático, por exemplo) configuram-se como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. Embora os usos sociais de tecnologias tenham sido mais democratizados nas últimas décadas, a utilização de ferramentas tecnológicas é mais acentuada em cursos de ensino superior, em que são utilizadas metodologias que abarcam atividades em plataformas de campus virtuais e atividades de pesquisas, mas também é possível encontrar essas ferramentas na educação básica<sup>5</sup>, apesar de muitas escolas não terem estruturas para a um trabalho com as tecnologias. Diante disso, identificamos a importância em considerar discussões sobre os multiletramentos nos cursos superiores – especialmente nas licenciaturas – visando a um processo formativo que atenda às reais necessidades que o futuro professor enfrentará no ambiente de trabalho, principalmente, em relação aos usos das diferentes linguagens que circulam nos meios digitais.

Ao reconhecer a relevância de se discutir os multiletramentos e o uso das novas tecnologias na formação inicial do professor, é de suma importância que esse assunto também seja considerado em sua formação continuada. Diante da realidade escolar atual, ou seja, com alunos cada vez mais conectados e que produzem e veiculam textos diversos na internet,

---

<sup>5</sup> Em especial no ano de 2020 - ano em que essa pesquisa foi desenvolvida, num cenário de isolamento social devido à pandemia da Covid-19. Nesse momento, as escolas de educação básica e também de ensino superior precisaram reinventarem-se e apoiarem-se em ferramentas tecnológicas para que a educação não fosse completamente interrompida.

muitos profissionais sentem uma necessidade de buscar novas metodologias para conseguir compartilhar com os alunos um ensino significativo e contextualizado.

Muitas vezes, essa atualização dos saberes acontece por meio de capacitações como os cursos de curta duração, pós-graduação, estudos e rodas de conversa promovidas pelos próprios gestores das escolas e até mesmo por meio da prática em sala de aula. É importante considerar, portanto, que a formação é construída “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, conforme ressalta Nóvoa (1992, p.13). Nesse viés, destacamos aqui o papel do professor que também é pesquisador, que busca, nas capacitações e nas formações, possíveis respostas e possibilidades para solucionar questões que são observadas em suas práticas cotidianas em seu ambiente de trabalho.

O autor ainda considera que, no percurso formativo do professor e nos processos de ensino e aprendizagem,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.13).

Desse modo, ressaltamos que um dos pontos principais da formação docente está no reconhecimento e no desenvolvimento de uma identidade profissional autônoma, que revele quem é aquele professor e que ele saiba reconhecer seu papel diante da comunidade escolar, na busca por um ensino contextualizado, atrativo e significativo. Por isso, é relevante ressaltar que não basta apenas uma formação inicial adequada à nova realidade tecnológica, mas o educador deve estar sempre em busca de uma formação continuada, com vistas a um processo de ensino e aprendizagem que contribua para o aprimoramento do professor e de sua atuação profissional em sala de aula.

Para o trabalho com os multiletramentos não é diferente. Dias (2012, p. 865) considera que

as práticas multiletradas têm, pois, sua origem e influência nas mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*. Acima de tudo, precisa interpretar textos multimodais e perceber suas lacunas, silêncios e tendenciosidade, ou seja, desenvolver o seu letramento crítico.

Diante disso, o papel do professor como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem com os textos multimodais é fundamental. No entanto, é relevante que ele saiba que, muitas vezes, os textos são novos para o professor, mas não para o aluno. Apesar disso, o processo de leitura desses textos pode ser modificado, estimulando um olhar crítico e reflexivo em relação aos textos que muitos recebem, compartilham e, até mesmo, produzem. Assim, ressaltamos a relevância da inserção de estudos sobre os multiletramentos na formação inicial e continuada, pois, para trabalharem com os gêneros que envolvem a pedagogia dos multiletramentos e teorias como a multimodalidade, a semiótica social e a Gramática do Design Visual (GDV), os profissionais da educação precisam estar preparados para desenvolverem trabalhos com esses “novos” textos.

Cabe ainda mencionarmos que é de grande importância que o professor sempre se atualize, como já mencionado anteriormente, buscando novos métodos e recursos disponíveis para auxiliá-lo no processo de ensino, com vistas a uma formação continuada com alternativas e metodologias que acompanhem o desenvolvimento da sociedade. No entanto, é válido considerarmos ainda que a formação continuada também acontece no chão da escola (NÓVOA, 2017), tendo em vista que o professor está em uma contínua formação, aprendendo e se formando através dos livros didáticos, partilhas com os alunos e com o corpo docente da escola. Além disso, é relevante que já sejam discutidos os novos gêneros e as novas metodologias também na formação inicial dos futuros professores, uma vez que, de acordo com Marcelo (2009), o professor e todos os profissionais relacionados com o processo formativo do professor precisam considerar e discutir com os profissionais de ensino que

o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões — se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (MARCELO, 2009, p.8).

Na perspectiva da assunção desse compromisso profissional com um processo de ensino contextualizado e significativo para seus alunos, Rojo e Moura (2012, p.36) asseveram que

é de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos

textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita.

Com isso, podemos considerar que, hoje em dia, o próprio ambiente escolar aponta para a necessidade de não se utilizar mais as mesmas sequências de textos e atividades que professores e alunos estão acostumados. É preciso, assim como nas outras esferas sociais, inovar a maneira de ensino e de aprendizagem. Nesse viés, Santos e Karwoski (2018, p. 176) ressaltam a relevância de se

propor mudanças nas metodologias escolares, incentivando a busca por práticas que venham ao encontro do desenvolvimento integral do aluno, buscando satisfazer seus anseios e necessidades, o que fortalece cada vez mais a real importância da formação continuada de professores numa concepção engajada em multiletramentos.

Assim, a pedagogia dos multiletramentos contribui para essas mudanças e para a inovação, primeiramente, por considerar o professor como mediador, como aquele que busca respostas e soluções junto com seus alunos. Ao realizar uma atividade com textos multissemióticos, o professor deve considerar a visão de cada aluno diante do gênero escolhido e contemplar as diferentes opiniões e pontos de vista possíveis.

Além disso, o processo de formação do professor necessita ser contínuo e que o docente busque sempre se inteirar dos novos recursos e estudos sobre determinadas metodologias e, até mesmo, considerar as novas tecnologias que surgem para que o ensino se torne o mais relevante possível para os alunos e para que haja compartilhamento de conhecimentos entre alunos e professores.

Nesse mesmo contexto, os responsáveis pelo processo de formação do professor, seja inicial, seja continuada, também devem estar compromissados com a renovação e a busca de novos caminhos para formar os futuros e atuais professores, uma vez que todo o processo formativo do professor também irá refletir na sua prática em sala de aula. Sendo assim, percebemos a relevância de uma formação que inclua os multiletramentos no processo de ensino.

Considerar o papel de inúmeras instituições de ensino nesse processo formativo também é um ponto crucial para o trabalho com os multiletramentos, uma vez que é por meio delas que muitas pesquisas e cursos chegam até os professores. Pouco adianta um livro didático trazer um texto com diferentes semioses ou propostas de atividades que envolvam textos multissemióticos, se antes o professor não estiver preparado para realizar um trabalho significativo, conhecendo os conceitos e as teorias que subjazem uma proposta de trabalho

em uma perspectiva dos multiletramentos. Obviamente, essa falta de conhecimento sobre os recursos semióticos por meio de cursos profissionalizantes não invalida o papel importante que o livro didático possui para a formação do professor, uma vez que ele também se forma em seu ambiente de trabalho, na sala de aula e no momento de preparação de aulas, ou seja, está em constante formação através do material que o auxilia em sua mediação em sala de aula, com dicas e questões que podem ser aprofundadas pelo professor que também é pesquisador.

Em consonância com a necessidade de um processo de formação que prepare o professor para esses novos caminhos que o processo de ensino aponta, Moran (2004, p. 8) afirma que:

Os cursos de formação, os de longa duração, como os de graduação, precisam ampliar o conceito de integração de reflexão e ação, teoria e prática, sem confinar essa integração somente ao estágio, no fim do curso. Todo o currículo pode ser pensando em inserir os alunos em ambientes próximos da realidade que ele estuda, para que possam sentir na prática o que aprendem na teoria e trazer experiências, *cases*, projetos do cotidiano para a sala de aula. Em algumas áreas, como administração ou engenharia, parece mais fácil e evidente essa relação, mas é importante que aconteça em todos os cursos e em todas as etapas do processo de aprendizagem, levando em consideração as peculiaridades de cada um. Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora. As universidades e os professores precisam organizar nos seus currículos e cursos atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistemática, presencial e virtualmente, em todas as áreas e ao longo de todo o curso.

Em face do exposto, é necessário considerarmos que, desde a formação inicial, a formação contextualizada, crítica, reflexiva e articuladora de teoria e prática seja uma preocupação. Vivenciar experiências formativas que contemplem essa articulação, notadamente, irá contribuir para a promoção de aprendizagens significativas. Por isso, é importante não negligenciarmos o processo de ensino de línguas na pedagogia dos multiletramentos e ter em mente que a inserção dos textos multissemióticos em situações de sala de aula é um princípio formativo para a ampliação de habilidades relacionadas aos usos sociais da linguagem, nos diferentes campos de atuação.

Assim, é relevante “pensar um ensino voltado à formação crítica e consciente do alunado, preocupado não só com o ensino da estrutura da língua, mas, sobretudo, com o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem como prática discursiva de natureza social” (ORLANDO; FERREIRA, 2013, p. 426). É preciso lembrar que o ensino sobre a

estrutura da língua é importante, no entanto, um trabalho envolvendo práticas discursivas com os textos multissemióticos também se faz necessário, pois é preciso formar leitores capazes de compreender criticamente os textos que circulam na sociedade atual.

Com vistas a contribuir para o processo de inserção dos multiletramentos em sala de aula, na próxima seção abordaremos uma discussão sobre o processo de leitura de textos multissemióticos.

## 2 LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Considerando os diversos gêneros textuais/discursivos constituídos por diferentes recursos semióticos, este capítulo visa abordar questões relacionadas ao processo de leitura, com vistas à formação de leitores críticos e proficientes.

### 2.1 O processo de leitura de textos multissemióticos

Embora a temática da leitura seja amplamente discutida por/entre pesquisadores e professores, existem diversos fatores que são de suprema importância e precisam ser retomados e/ou ressignificados. Nessa direção, Rojo (2004) destaca que, no desenvolvimento das pesquisas e dos estudos sobre o ato de ler, as capacidades de leituras acentuam-se e mesclam-se, interferindo nos modos de ensinar a prática da leitura em sala de aula. Inicialmente, a leitura é concebida como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral). Em seguida, a leitura é tomada como ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos que vão além dos fonemas, com primazia da compreensão do texto, do que nele estava posto ou pressuposto. Até aqui, o foco estava no texto e no leitor, na extração de informações do texto e na ativação de capacidades mentais de leitura por parte do leitor (estratégias cognitivas, metacognitivas). Em momento posterior, o ato de ler passou a ser tomado como uma interação entre o leitor e o autor. O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor, e esse texto cumpria o papel de mediador dessa parceria interacional. Para captar essas intenções e sentidos, eram mobilizados conhecimentos sobre práticas e regras sociais. Mais recentemente, segundo a autora,

a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nessa vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas. Nenhuma destas teorias invalida os resultados das anteriores. O que acontece é que fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler (ROJO, 2004, p. 3-4).



Nessa dimensão, a leitura passa a ser concebida em uma perspectiva enunciativa/discursiva que toma como pressuposto basilar o caráter dialógico da linguagem e, por consequência, sua dimensão social e histórica. Assim, ela é entendida como uma atividade de linguagem, que promove a interação entre sujeitos e os interligam no mundo para uma atuação cidadã, ou ainda, conforme destaca Kleiman (2004, p. 14)

os usos da leitura estão ligados à situação; são determinadas pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Discorrendo sobre o assunto, Koch e Elias (2010, p. 11) defendem que

a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Ao considerarmos a leitura em uma perspectiva interativa, é válido ressaltarmos que alguns textos multissemióticos não são compostos por elementos semióticos verbais, dando uma relevância maior para a linguagem visual, o que não impossibilita ou dificulta sua compreensão, mas confirma que o sentido do texto não está apenas na decodificação dos signos e, sim, na interação entre leitor, texto e autor para a produção de sentidos. Efken e Cunha (2016, p.56) consideram que “a partir da prática da leitura interacional, se constrói o que nós nomeamos de relação interacional. Essa relação interacional é a circulação e valorização das experiências do professor e do aluno na construção das percepções, por meio da leitura”. Em consonância com essa postura, Maranhã e Ferreira (2018, p. 45) afirmam que “a abordagem interativa permite o estudo dos vários elementos que compõem os textos: os gêneros textuais, os suportes, o contexto de produção/recepção/circulação, as relações entre autor-texto-leitor, as questões históricas e ideológicas, entre outras”.

Assim, o trabalho com leitura deve ser dimensionado na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, considerando os contextos de produção, de circulação e de recepção dos textos, bem como as múltiplas linguagens constitutivas dos enunciados, em suas várias mídias e semioses. O professor, como formador de leitores proficientes, nos tempos atuais, precisa se atentar para as múltiplas linguagens que compõem os textos multissemióticos.

Para o trabalho com a leitura desses textos, é relevante considerar as estratégias de leitura, propostas por Solé (1998) que podem auxiliar na prática em sala de aula. São elas:

<b>Estratégia de leitura</b>	<b>Questões que podem ser levantadas</b>
1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.	Que tenho que ler? Por que/para que lê-lo?
2. Ativar e aportar à conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.	Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto...?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.	Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com “o sentido comum”.	Esse texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação.	Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? (...)
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interrogações, hipóteses e previsões e conclusões.	Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – em hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

Fonte: Baseado em Solé (1998, p. 73-74)

A autora destaca, então, as seis estratégias de leitura que vão auxiliar nesse processo de compreensão do texto, facilitando a elaboração de uma tarefa geral da leitura, para que o leitor consiga se localizar nela. Para isso, Solé (1998) propõe que sejam considerados três momentos em que podemos explorar essas estratégias e que ela determina como: a) momento antes da leitura – quando será apresentada a proposta de leitura e realizadas provocações para uma melhor compreensão do texto que será lido; b) momento durante a leitura – quando serão realizadas previsões, confirmadas as hipóteses, solicitados esclarecimentos e efetivadas as interações; c) momento depois da leitura – quando são propostas atividades de elaboração de resumos, incentivada a formulação de perguntas e resposta, ou seja, é um momento de continuar aprendendo.

Nesse contexto, concordamos com Solé (1998) em relação às potencialidades das estratégias de leitura para a formação de leitores proficientes. Assim, a leitura compartilhada, a leitura guiada, a reescrita, o resumo, a verificação de hipóteses, entre outros mecanismos apresentados pela autora podem favorecer esse trabalho. Na escola, o professor, além de ser exemplo para seus alunos, também precisa, por meio de estratégias que sejam desenvolvidas para cada turma, propiciar uma leitura que desperte o interesse dos alunos e que seja uma prática prazerosa, tanto para eles quanto para o próprio professor.

A atividade leitora circunscreve-se em um conjunto de questões que precisam ser levadas em consideração. Desse modo, podemos considerar o gênero como um fator que implica em considerar os modos de organização dos textos, o estilo de linguagem, o conteúdo temático explorado pelo projeto de dizer do(s) autores e (re)construído pelos leitores e o objetivo comunicativo do texto. É relevante pensar sobre os suportes que impõem uma reflexão acerca dos processos de circulação dos textos, uma vez estabelecem modos de funcionamento para a produção/recepção dos enunciados. É possível, ainda, trazer a questão de como o circuito produção/circulação/recepção possibilita explorar a linguagem como uma prática situada, em que os sujeitos atuam deliberadamente como enunciadorees no processo de produção de sentidos.

Ampliando a discussão aqui proposta, reportamo-nos a Evangelista e Jerônimo (2014, p. 6): “ler é uma prática social que se interliga a outros textos e outras leituras, ou seja, a leitura de um texto pressupõe em ações conjuntas de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que as pessoas estão inseridas”. Em outras palavras, a leitura é um processo de interação entre quem produz e quem lê/ouve/vê os mais variados gêneros de textos e o processo de leitura vai envolver esses aspetos e ir além, ou seja, trabalhará também com questões de aspetos culturais e sociais. Assim, ao pensar na leitura, é preciso considerar que os gêneros textuais/discursivos podem ser reconfigurados de acordo com a intenção do produtor e com a situação sociocomunicativa. Essa reconfiguração do gênero é um fenômeno que pode ser intitulado por transmutação<sup>6</sup>, que se faz muito presente nos gêneros que circulam na sociedade atual, principalmente com o avanço das tecnologias.

---

<sup>6</sup> O processo de transmutação é abordado por Zavam (2012), que considera que, em uma primeira instância, exista uma distinção entre transmutação criadora e transmutação inovadora. Com a primeira, estamos nos referindo ao fato de um gênero surgir de outro(s) (como a mala direta e o *blog*, por exemplo); com a segunda, ao fato de todo e qualquer gênero, mesmo os mais estandardizados, comportar transformações, sem que essas o transformem em um novo gênero (os anúncios publicitários e o artigo de opinião, por exemplo). Dessa forma, as primeiras manifestações de um gênero que “nasce” seriam sempre flagrantes da transmutação criadora, a transmutação resultante da atividade criadora dos gêneros, assegurada pela possibilidade que, em princípio, todo gênero tem de dar origem a novos gêneros; já as transformações que observamos cotidianamente nos gêneros seriam reflexos da transmutação inovadora, a transmutação resultante da possibilidade que todo gênero

Nesse sentido, a partir da disseminação das tecnologias e, mais notadamente, com a democratização do acesso à internet, as interações sociais sofreram reconfigurações e vários gêneros estão passando por processos de transmutação, o que exige da escola um redimensionamento das propostas de trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula, contemplando esses novos gêneros.

Embora as várias semioses constitutivas dos textos coexistam nos diferentes contextos de usos da linguagem, o acesso às produções multissemióticas tem se ampliado, exigindo uma revisão das demandas formativas de professores e o processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à leitura, com a diversidade de textos que circulam na sociedade nos meios impressos e digitais, é possível destacar que apenas a prática de leitura com os textos verbais não é suficiente para contemplar o processo formativo dos alunos que frequentam as escolas. Por isso, faz-se importante uma discussão que vise contribuir para o processo formativo do professor, que mediará o processo ensino, apresentando, como objeto de estudos na escola, os textos multimodais ou multissemióticos existentes, como já nos orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O referido documento destaca que o trabalho com a leitura deve ser tomado “em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p.72), o que aponta para a relevância de se considerar também os textos multissemióticos, uma vez que são textos que circulam na sociedade e que podem contribuir significativamente para o processo formativo dos alunos.

Discorrendo sobre o assunto, Gomes (2017, p. 86) aponta que

hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita (ROJO, 2013) que configuram a hibridização de linguagens (verbal, imagens estáticas e reconfiguradas computacionalmente, imagem em movimento, sons, áudio, etc.), novos gêneros estão surgindo, os quais têm influenciado e modificado os modos de ler e escrever contemporâneos, bem como apresentado novos desafios às teorias de letramento [...] O que estamos vivenciando, portanto, como destaca Rojo (2008; 2009; 2013) é a extrapolação desses gêneros dos ambientes digitais para os impressos (por

---

tem de passar por recriação de si mesmo, com ou sem incorporação de outro. Numa segunda instância, a distinção seria entre transmutação externa (transmutação intergenérica) e transmutação interna (transmutação intragenérica). O processo é intergenérico quando há a inserção de um gênero no outro, resultando na captação ou subversão, de que fala Maingueneau (2001). Assim, quando, por exemplo, um anúncio publicitário incorpora um cartão-postal, estamos diante de transmutação externa, isto é, transmutação intergenérica.

exemplo, no livro didático), sendo que esses novos gêneros (multissemióticos) convocam novos (multi)letramentos críticos na medida em que orquestram em sua composição imagens e outras semioses, implicando múltiplas formas de significar.

Diante do exposto, nesse processo de leitura dos textos multissemióticos, é relevante considerar dois campos teóricos que têm por escopo analítico os modos de organização e de funcionamento dos textos multissemióticos: a) Semiótica Social e b) Teoria da Multimodalidade.

A Semiótica Social tem como foco o processo de significação dos modos semióticos que compõem os textos, ou seja, esse campo do conhecimento tem a função de estudar as mensagens produzidas/recebidas durante as interações sociais. Os modos podem ser recursos como a linguagem, a imagem, a música, os gestos, entre outros, que auxiliam na produção de significado e que fazem parte dos textos na atualidade, principalmente os textos não-verbais que fazem uso de mais de um modo semiótico em sua composição, como os anúncios publicitários, os memes, os vídeos, os *gifs*, entre outros.

Ao se trabalhar com esses textos, é importante observar, além da sua composição visual, as escolhas realizadas pelo produtor, que é uma questão fundamental para a Semiótica Social. Lima e Santos (2009, p. 30) destacam que “a escolha dos signos e a construção dos discursos são movidas por interesses específicos, que representam um significado escolhido através de uma análise lógica relacionada a um contexto social”. As autoras ainda consideram a relação do contexto para o processo de interpretação desses textos e como ele é um fator crucial para que determinadas escolhas sejam realizadas, deixando que esses interesses prevaleçam na produção e na recepção de mensagens que constroem uma comunicação entre os sujeitos.

Ampliando essa discussão, Santos e Pimenta (2014, p. 299) defendem que

quem produz um signo escolhe o que considera ser a representação mais apropriada do que se quer significar, ou seja, o interesse orienta a seleção dos atores sociais guiados pelos meios formais de representação e comunicação. Essa formulação garante uma diferença reveladora entre a semiótica convencional e a Semiótica Social, aproximando esta última das leituras dos processos ideológicos e de poder, tomando a dimensão de análises políticas, historicizadas e críticas, pois procura desvendar os caminhos seguidos pelos produtores e pelos interpretantes dos textos, com base em suas escolhas e seus interesses.

Como podemos observar, a Semiótica Social atua no processo de escolha e na maneira como os significados fazem sentido no processo social da comunicação em situações

sociais diversas. Gualberto (2016) aponta que a Semiótica Social vai colocar em um mesmo nível todos os recursos utilizados nos textos, sejam eles falados, escritos ou imagéticos.

Complementando essa discussão, Silvestre (2015, p. 117) assegura que

Todos os elementos provenientes de sistemas semióticos diversos que ocorrem na construção de um texto multimodal podem ser analisados, relacionados uns com os outros e interpretados em termos das escolhas feitas entre os recursos semióticos disponíveis e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa do texto.

Em face do exposto, a fim de dar maior autonomia para se analisar textos multissemióticos, explorando a diversidade de recursos que lhe são constitutivos, seria necessário haver uma formação teórica atrelada à prática que propicie a interpretação das múltiplas linguagens presentes nas produções que circulam na sociedade.

Para Santos (2011), os textos estão tornando-se cada vez mais multimodais, uma vez que neles coexistem mais de um modo semiótico (visual, sonoro, gestual, etc.). Assim, o processo de interpretação não fica restrito à linguagem escrita, pois, “como toda imagem possui um significado, já não basta apenas identificá-la, mas ler e interpretá-la para compreender as implicações discursivas.” (SANTOS, 2011, p. 2), ou seja, as imagens também são carregadas de uma intenção comunicativa e um projeto de dizer.

Nesse contexto, a Teoria da Multimodalidade<sup>7</sup> empresta substancial contribuição. A abordagem multimodal busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais. Para esse campo teórico, uma análise adequada deve considerar a complexidade dos modos/recursos semióticos: jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, avaliando a predominância de um ou de outro modo/recurso e os efeitos de sentidos. De acordo com Jewitt e Kress (2003), a premissa fundamental da multimodalidade é a de que o sentido é produzido, interpretado e reconstruído não só pela linguagem falada ou escrita, mas por vários modos representacionais.

Para Azevedo e Ribeiro (2018, p. 20), a Teoria da Multimodalidade

---

<sup>7</sup> De acordo com Vieira (2015), a Teoria da Multimodalidade fundamenta-se nas contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, da Semiótica Social e da Análise de Discurso Crítica, que oferecem enquadramentos teóricos para a assunção de uma perspectiva de linguagem como constructo social. Essa abordagem foi proposta por Kress e Van Leeuwen (2001, 2006 [1996]) e por Van Leeuwen (2005).

assume que modos semióticos são moldados tanto pela cultura quanto por funções sociais, culturais e ideológicas, de modo que é possível dizer que a Multimodalidade unifica teorias semióticas e críticas em prol de um princípio de leitura capaz de voltar-se, ao mesmo tempo, para as determinações da cultura e as escolhas representacionais. Percebe-se, assim, que os atos comunicacionais são socialmente construídos por meio de escolhas de modos semióticos mais aceitáveis, e seus significados dependem do contexto em que são produzidos e das motivações e dos objetivos de quem e para quem os produz.

Isto posto, considerando os modos de organização e de funcionamento dos textos multisemióticos, para além de considerar o complexo jogo de recursos, é importante analisar as dimensões discursivas das escolhas feitas pelo produtor para a construção do projeto de dizer, bem como o contexto de circulação dos textos.

Assim, uma abordagem didática que contemple a diversidade de modos/recursos semióticos pode propiciar a ampliação da concepção de texto, que é um objeto produzido por meio de vários modos (palavras e imagens, por exemplo) e meios semióticos (cores, entonação, expressão facial, etc.), que oferece aos produtores e leitores de textos o potencial de significação. Para essa linha teórica, os textos são uma produção de significado em múltiplas articulações e para a leitura também se torna importante considerar as múltiplas combinações realizadas na produção textual.

Nessa perspectiva, Wysocki (2004) considera que os elementos visuais usados num texto multimodal podem ser analisados sob três dimensões: a) considerar os elementos visuais do texto; b) considerar as relações presumidas entre esses elementos e c) considerar como os elementos e relações conectam-se com os diferentes leitores, contextos e argumentos.

Diante disso, Santos (2011) ressalta a importância da realização de uma leitura e de uma interpretação de imagens, buscando compreender as suas implicações discursivas, ou seja, como essas imagens estabelecem uma comunicação e uma representação. Para isso, é fundamental considerar o contexto em que a imagem circula e o que ela representa em determinada situação. Além disso, para que aconteça uma comunicação, além do contexto, é preciso considerar o produtor e o receptor.

Considerando essa abordagem, Van Leeuwen (2005 *apud* SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 299) destaca que a análise de textos multimodais deve contemplar a “forma como as pessoas usam os recursos semióticos para produzirem artefatos comunicativos e eventos para interpretá-los”, o que vai depender especificamente de quem produz, de quem recebe e do contexto social de ambos. Esse processo não é diferente na escola, uma vez que é relevante

considerar o contexto social em que os alunos vivem e os conhecimentos prévios acerca dos modos de organização e de funcionamentos dos textos para que possam produzir sentidos e ampliar as habilidades interpretativas.

Como já discutido neste trabalho, a escola desempenha um papel essencial na formação de sujeitos leitores em uma perspectiva multimodal. Nesse sentido, Santos (2013, p. 162), ao discorrer sobre o ensino da leitura, considera que

a impossibilidade de apreciar os textos sem desconsiderar a política de escolhas na produção de significados aponta para a necessidade de trabalhar e compreender o texto tecido por diversos fios semióticos, os quais são escolhidos por uma motivação do seu produtor na veiculação de significados dentro de um contexto social. Essas considerações apontam para a necessidade de ampliação de um trabalho, nos espaços escolares, na compreensão do texto como um construto multimodal. [...] É relevante ressaltar que o ensino nas escolas pode abordar a multimodalidade dos diferentes textos, incluindo o papel das imagens e de outros modos de significação como um meio para desenvolver os eventos de letramentos, sendo relevante a consciência da complexidade multissemiótica das imagens e dos demais modos ao nosso redor.

Compreender que um texto é tecido por diversos fios semióticos, na perspectiva apontada pela autora supracitada, implica um conhecimento acerca dos modos de organização e dos efeitos de sentido indiciados pelos diferentes recursos semióticos. Nesse contexto, a Gramática do Design Visual - GDV, apresentada na próxima seção, poderá iluminar o encaminhamento de uma prática pedagógica teoricamente orientada, apontando possíveis encaminhamentos para análise e leitura de textos multissemióticos.

## **2.2 A Gramática do Design Visual e suas contribuições para a leitura de textos multissemióticos**

A Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), foi inspirada nos padrões da Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday (1985). Para seus idealizadores, as construções visuais assemelham-se às linguísticas, pois ambas denotam interpretações particulares da experiência dos produtores e podem ser consideradas como formas de interação social. Nesse contexto, é produzida a Gramática do Design Visual, que tem como proposta descrever, de modo explícito e sistemático, “os significados das regularidades encontradas em imagens produzidas na cultura ocidental, tornando-se um instrumento de apoio para os estudos linguísticos quando os objetos de análise forem



textos/gêneros multimodais constituídos, no mínimo, pelos códigos semióticos verbal e visual” (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010, p. 93). Assim, a proposta de produção dessa gramática pautou-se na busca de uma sistematização dos modos de organização dos textos multissemióticos que circulam na cultura ocidental, com vistas a descrever regularidades comuns nos projetos de dizer. Embora a GDV apresente um amplo repertório de categorias de análise que reforçam a descrição e a interpretação das mais diversas composições visuais, de esquemas teóricos a imagens abstratas, o objeto de estudo da teoria centrou-se no estudo das produções imagéticas estáticas, o que não invalida sua contribuição para os estudos de análise de textos em movimento.

Na atual sociedade, com a democratização do acesso à internet, os textos que mais circulam no cotidiano social congregam múltiplas linguagens e, com isso, a escola, possuindo a responsabilidade de formar leitores proficientes, precisa considerar esse caráter multimodal e multissemiótico dos textos, com vistas à promoção dos multiletramentos (ROJO, 2012). Ao incluir os textos multimodais para estudos e análises em sala de aula, com uma abordagem que chame a atenção do aluno para o conteúdo e para o texto apresentado, o professor estará tornando o processo de ensino mais aprazível e poderá viabilizar uma proposta de ensino contextualizada, procedendo uma articulação entre conhecimentos escolares e conhecimentos prévios dos alunos, problematizando questões sociais e analisando usos das linguagens verbal e não-verbal.

Os textos multissemióticos podem ser impressos ou não e são classificados como textos compostos por várias linguagens como charges, *memes*, videoanimações, propagandas, histórias em quadrinho, entre outros. Vieira (2012, p. 2) pontua que “os textos multissemióticos permitem representar imagetivamente uma informação, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão”. Ou seja, a leitura vai para além do texto verbal, sendo uma atividade em que o leitor fará interpretações de imagens, cores, fontes e sons para determinados gêneros textuais/discursivos.

Ao pensar nos textos multissemióticos existentes é preciso considerar também a multimodalidade desses textos que, de acordo com Dionísio (2007), é um traço constitutivo de todos os gêneros orais e escritos, uma vez que ela faz parte da variação dos modos de comunicação que existem atualmente, por meio da fala, da escrita e da imagem. Hemais (2010, p. 1) acrescenta que

A multimodalidade é entendida, em termos gerais, como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados

Nesse sentido, considerando a leitura dos textos multimodais, Ferreira, Villarta-Neder e Vieira (2015, p.74) pontuam que “a leitura, numa perspectiva da multimodalidade, permite levar em consideração os diferentes modos de representação: imagens, músicas, gestos, sons, além dos elementos lexicais, nas análises dos textos”. Esses modos de representação contribuem para a produção de sentidos dos textos e devem ser considerados pelo sujeito-leitor, uma vez que um recurso semiótico poderá ser um elemento decisivo para a qualidade do processo de interpretação.

Apesar de não apresentar uma discussão voltada para as questões do processo de ensino e aprendizagem, a Gramática do Design Visual poderá iluminar o desenvolvimento de uma prática educativa que contemple a diversidade semiótica constitutiva dos textos que circulam nos espaços sociais, viabilizando uma compreensão que considere os diferentes recursos indiciadores de sentido. Desse modo, a GDV favorece uma aproximação entre o cotidiano escolar e o cotidiano social, na medida em que propicia a formação de leitores para a diversidade de textos que circulam nos diferentes espaços de interação.

Diante disso, Gualberto (2013) destaca o papel da GDV de auxiliar professores e pesquisadores no processo de análise de imagens, que passam a ser consideradas como uma estrutura sintática visual. Assim,

a GDV entra como uma possibilidade de amparo teórico-metodológico para os docentes, uma vez que a necessidade de se trabalhar tais conteúdos com os estudantes já ficou evidente, mas o “como” ainda pode estar obscuro para os docentes, os quais, como abordado anteriormente, estão bastante sobrecarregados (GUALBERTO, 2013, p. 3-4).

Ao abordar os modos de organização e de funcionamento dos textos multissemióticos, a GDV considera três dimensões, que apontam para importantes questões do processo de interpretação: a) ideacional/representacional: é possível realizar em imagens modos de representação do mundo; b) interpessoal/interativa: aborda a interação entre a imagem e seus espectadores, na qual papéis sociais são também estabelecidos; e c) textual/composicional: considera que formas de organização de uma imagem contribuem para a construção de seus significados. Novellino (2007, p. 53) explica as três metafunções:

A teoria semiótica funcional das imagens, como proposta por Kress e van Leeuwen (2006), ao utilizar uma organização metafuncional também realizará seus significados através das mesmas funções, como exemplifica Unsworth (2001, p. 72): a- Representacional ou ideacional – as estruturas constroem também visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem; b- Interativa ou interpessoal – recursos também visuais que constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto; c- Composicional ou textual – esses significados se referem à distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem.

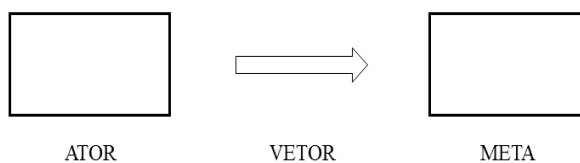
A metafunção ideacional está relacionada à representação dos elementos na imagem. Na GDV, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), os participantes representados são todos os objetos ou elementos que fazem parte da produção textual visual, relacionando-se uns com os outros por meio de vetores, que podem ou não existirem. Vetores são os indicativos que representam uma ação, que, comparando com o texto verbal, pode ser considerado como o verbo, que indica uma ação e podem ser “representados através de setas ou até mesmo pelo posicionamento dos participantes representados ou objetos, e leva o olhar do leitor para determinado ponto da imagem” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 89). Discorrendo sobre o assunto, Silva (2017, p. 55) destaca que “o termo *vetor* corresponde ao que na língua, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), poderia ser descrito como um verbo de ação. Logo, as ações entre os participantes seriam marcadas, visualmente, por esses vetores”, que podem ser linhas imaginárias que conectam ou direcionam a ação entre um participante e outro.

De acordo com Biasi-Rodrigues e Nobre (2010, p. 95),

a estrutura representacional, análoga à metafunção ideacional da LSF, diz respeito aos modos de representação do mundo que podem ser realizados a partir de estruturas visuais e cuida somente das diversas relações entre os participantes representados, sem considerar os participantes interativos. Consequentemente, os principais constituintes dessa metafunção são os participantes representados, que podem ser pessoas, objetos, lugares, formas geométricas e/ou abstratas

Essa metafunção pode ser uma representação conceitual ou uma representação narrativa. De acordo com Petermann (2005), a representação narrativa caracteriza-se pela presença de um vetor, ou seja, aquele que indica a ação - que vai descrever mudanças e ações dos vetores na imagem, direcionando o olhar do leitor, podendo ser classificada em processos de ação, reação, verbal, conversão e simbolismo geométrico (SILVA, 2017), que serão apresentados a seguir. Somando ao vetor temos a presença de um ator e de uma meta, como podemos observar no esquema abaixo.

Figura 1 – Representação de uma imagem com ator, vetor e meta



Fonte: Baseado em Brito e Pimenta (2009, p.89)

O processo de ação ocorre quando um ou mais participantes pratica(m) a ação. Brito e Pimenta (2009, p. 89) classifica esse processo como “aquele que descreve ou apresenta acontecimentos do mundo material”. Essa ação pode ser transacional (um participante – ator); não transacional (dois participantes: ator – de onde o vetor emana – e meta – para onde o vetor é direcionado); ou, ainda, bidirecional (os participantes são ator e meta ao mesmo tempo). Como podemos visualizar, no exemplo a seguir, na composição da imagem é possível observar a presença de um ator (garoto) e um meta (lixo) que se relacionam com o projeto de dizer da campanha educativa sobre o lugar correto de se descartar o lixo. Além do ator e da meta, podemos destacar que a mão (braço) do garoto é o vetor, ou seja, expressa a ação de jogar o lixo no lixo, direcionando o olhar do leitor para o local onde se deve jogar a casca da banana, exemplo apresentado na imagem.

Figura 2: Exemplo de processo de ação



Fonte: <http://portalangelonet.com.br/politica/campanha-educativa-590.aspx>

Acesso em: 05 out. 2020.

Já o processo de reação se dá principalmente pelo olhar entre os participantes, que demanda uma reação, assim, de acordo com Silva (2017, p. 55) “o vetor é criado pela linha do olhar de um participante (*reator*) para o outro (*fenômeno*)”. Esse processo é dividido em transacional (o olhar do participante reage dentro do quadro da imagem); e não transacional (o olhar do participante é dirigido para fora da imagem, sem saber ao certo qual o ponto da visão do participante). A seguir, apresentamos uma campanha educativa relacionada ao movimento maio amarelo. Na imagem podemos perceber a importância do olhar do participante representado, uma vez que ele demanda uma atenção especial do leitor, sendo um processo não transacional, ou seja, o olhar não fica restrito apenas no quadro da imagem e sim para fora dela, interagindo com quem vai ler e interpretar a imagem.

Figura 3: Exemplo de processo não transacional

maio amarelo  
No trânsito, o sentido é a vida.

“Deixa pra atender o celular depois da viagem.”

4 crianças por dia são vítimas fatais no trânsito do Brasil.\*

Ouvir o conselho de quem te ama faz todo o sentido. Faça sua parte para um trânsito mais seguro.

POR UM TRÂNSITO MAIS SEGURO

ME OUÇA

Observatório Nacional de Segurança Viária | ANFAVEA | Siprofc Minas Gerais | Ministério da Infraestrutura | Pátria Amada Brasil

Fonte: Campanha maio amarelo-2019.

Temos ainda os processos verbais e mentais, que são representados por balões de fala e de pensamentos - recurso muito comum em histórias em quadrinhos e charges. “Nesses casos, temos um conteúdo (pensamento, emoção, discurso, dentre outros) conectado a um ser humano ou animado” (SILVA, 2017, p. 56).

Figura 4: Exemplo de processos verbais/mentais

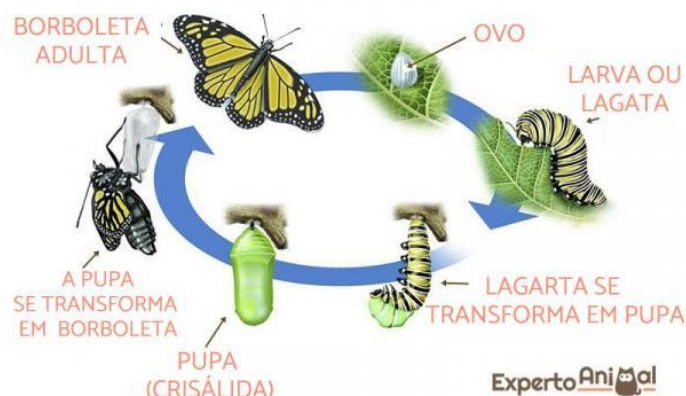


Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/> Acesso em: 04 out. 2020.

No processo de conversão, o participante “é objeto em relação a um participante, mas ator em relação a outro” (SILVA, 2017, p. 56), nessa estrutura “a comunicação é apresentada como um ciclo” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 93) e o participante recebe o nome de retransmissor. Esse processo é muito comum em representação de ciclos, como se pode observar no exemplo a seguir, onde um participante é objeto e também ator.

Figura 5: Exemplo de processo de conversão

## METAMORFOSE COMPLETA



Fonte: <https://www.peritoanimal.com.br/como-nascem-as-borboletas-23051.html>

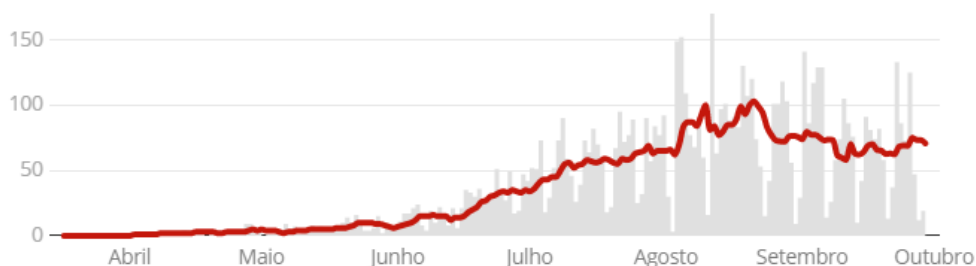
Acesso em: 04 out. 2020

O último processo da estrutura narrativa é o processo de simbolismo geométrico, em que não há a presença de participantes, apenas a presença de um vetor, que indica, na imagem, a direção em que o leitor precisa seguir, normalmente, para fora da imagem (BRITO; PIMENTA, 2009). Esse é um processo muito comum em gráficos, onde se tem uma seta ou linha (vetor) indicando uma direção.

Figura 6: Exemplo de processo de simbolismo geométrico

### Mortes por Covid-19 confirmadas por dia MG

Total de mortes por dia em barras



Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus> Acesso em: 05 out. 2020

Em relação à representação conceitual, o foco é a apresentação de quem é o participante representado, podendo ser descrita por processos classificacionais, analíticos ou simbólicos (PETERMANN, 2005). Nessa perspectiva, Silva (2017) pontua que os processos classificacionais são responsáveis pela classificação dos participantes que podem ser

superordenados (um nível acima), subordinados (um nível abaixo) ou no mesmo nível. Essa classificação acontece por meio da “assimetria, distância ou orientação dos participantes representados” (SILVA, 2017, p. 56). No exemplo a seguir, podemos observar a utilização desse recurso para apresentar uma classificação de laranjas, de acordo com sua variedade. Na figura 7, as laranjas estão representadas com uma equivalência e uma mesma estrutura de representação.

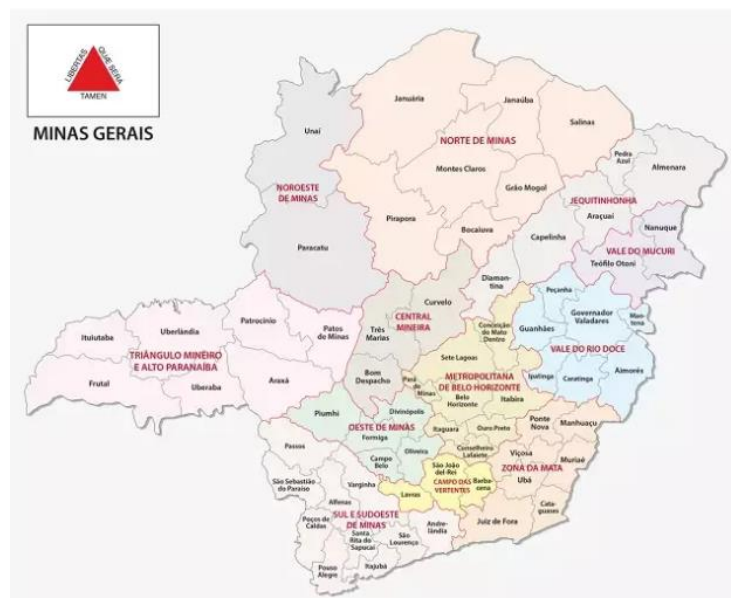
Figura 7: Exemplo de processo classificacional



Fonte: <https://pt.slideshare.net/agriculturasp/manual-de-classificacao-de-citros-de-mesa> Acesso: 07 mar. 2021

No que se refere ao processo analítico, temos como exemplo os diagramas e os mapas, em que se tem a representação do todo e de partes indicadas pelo portador (todo) e pelos atributos (partes), como podemos observar no exemplo a seguir, na figura 8.

Figura 8: Exemplo de processo analítico



Fonte: <https://www.estudopratico.com.br/mapa-minas-gerais/> Acesso em: 07 mar. 2021



Na figura 9, tem-se o processo simbólico, que pode ser atributivo quando a identidade de um participante representado (portador = veículo) é estabelecida na relação com outro participante (atributo = força do touro), como podemos observar no exemplo a seguir

Figura 9: Exemplo de processo simbólico atributivo



Fonte: <https://motorshow.com.br/renault-provoca-fiat-toro-em-comercial-na-internet/>  
Acesso 07 mar. 2021.

Quando se tem apenas um participante, a estrutura simbólica é classificada como sugestiva e os elementos que auxiliam no destaque das imagens são a saliência, o plano de fundo, a luz e o tamanho. Além disso, o participante representa a própria identidade (cf. PIMENTA; MAIA, 2014).

Figura 10: Exemplo de processo simbólico sugestivo



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/302093087498291285/> Acesso em: 07 abr. 2021

Na figura 10, temos um exemplo de uma estrutura simbólica sugestiva, uma vez que o produtor utiliza da imagem do tomate para demonstrar como o molho de tomate é

produzido, sendo uma imagem que sugere a consistência e a naturalidade que vem do próprio tomate.

Vale destacar que a metafunção ideacional, em intrínseca articulação com os significados representacionais, relaciona-se “aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

A metafunção interacional diz respeito às relações entre os participantes da cena enunciativa. De acordo com Biasi-Rodrigues e Nobre (2010), há dois tipos de participantes que interagem por meio de imagens: “os participantes representados (seres, animados ou inanimados, presentes nos textos visuais) e participantes interativos (o produtor e o receptor)” (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, p. 55). Apoiando-se na GDV, os autores complementam que esses participantes podem interagir por meio de três modos de relação: a) entre participantes representados; b) entre participantes interativos; c) entre participantes interativos e representados.

Assim, esses três tipos de relações parecem sinalizar para uma abordagem mais ampla no processo de produção de sentidos, pois consideram as interações entre personagens que dão vida aos enunciados (verbais e visuais) do texto; as interações entre autor/leitor-espectador; e o conjunto dos enunciados propostos pelo projeto de dizer presentes na materialidade textual e produzidos pelos interlocutores, tanto aqueles relacionados às inferências, quanto aqueles relacionados às reações subjacentes ao ato de ler/ver. Nesse sentido, o leitor/sujeito-espectador exerce uma atitude compreensiva ativa, que, no entendimento de Bakhtin (2003), “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Por outro lado, o próprio produtor está determinado a essa compreensão ativamente responsiva: “ele espera uma resposta, uma concordância, participação, objeção, execução”. (BAKHTIN, 2003, p. 271). Desse modo, o processo de leitura pressupõe uma reação, ou seja, gera obrigatoriamente uma resposta, e o leitor torna-se produtor na medida em que interage com o projeto de dizer proposto pelo texto e envolve-se com ele.

Para o estudo dessas relações entre os participantes, é importante considerarmos o contato, que, de acordo com os estudos desenvolvidos por Silva (2017) sobre a GDV, acontece principalmente por meio do recurso do olhar, o qual pode demandar algo do leitor ou ofertar algo, como podemos observar nos exemplos a seguir, em imagens de uma propaganda da linha Johnson's.

Na figura 11, temos o recurso de oferta e os participantes representados não apresentam uma relação ou uma interação direta com o leitor/espectador, sendo um objeto de leitura que se distancia de uma construção de intimidade por parte de quem está lendo.

Figura 11: Exemplo de oferta



Fonte: <https://propmark.com.br/mercado/leao-e-garotinha-mostram-forca-e-pureza-da-nova-linha-johnsons/> Acesso em: 07 abr. 2021.

Já na figura 12, temos um contato direto com o leitor pelo personagem do leão, que aparece na imagem olhando e com uma expressão de sorriso, o que possibilita uma maior interação com o leitor, por meio do olhar e das expressões.

Figura 12: Exemplo de demanda



Fonte: <https://portalmakingof.com.br/leao-e-garotinha-mostram-forca-e-pureza-da-nova-linha-johnsons> Acesso em: 07 abr. 2021.

É importante, ainda, ressaltarmos a atitude entre os participantes, que está relacionada com o ângulo e com o ponto de vista, que pode ser subjetivo (o leitor tem o contato apenas

com um ponto de vista) e pode ser também objetivo (quando se tem uma representação mais ampla, sendo possível uma visão de tudo sobre o participante representado).

Além do contato e da atitude, temos também a distância, que pode indicar intimidade ou proximidade. Assim, ela pode ser:

- a) Íntima e pessoal: quando se tem uma imagem mais próxima e um plano fechado. Na figura 13, é possível perceber uma proposta de construção de proximidade entre o participante retratado e o leitor.

Figura 13: Exemplo de distância íntima e pessoal



Fonte: <https://blogdodoc.com/2019/12/26/divulgacao-do-parana-e-campanhas-educativas-pautam-a-comunicacao> Acesso em: 07 abr. 2021.

- b) Social: quando temos a escolha por um plano médio e o participante retratado não se distancia muito do leitor. Como podemos observar na figura 14, a escolha de representar a imagem respeitando um ponto (quadril da garota) que demonstra certa proximidade, mas não muito íntima, como no exemplo utilizado anteriormente, na figura 13.

Figura 14: Exemplo de distância social



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2020/11/25/campanha-de-combate-a-violencia-contra-mulher-alerta-a-agressao-comeca-com-palavras> Acesso em 07 abr. 2021.

- c) Impessoal: em que existe um distanciamento maior da imagem, mostrando até mesmo uma impessoalidade, utilizando um plano aberto, como é possível observar na figura 15.

Figura 15: Exemplo de distância impessoal



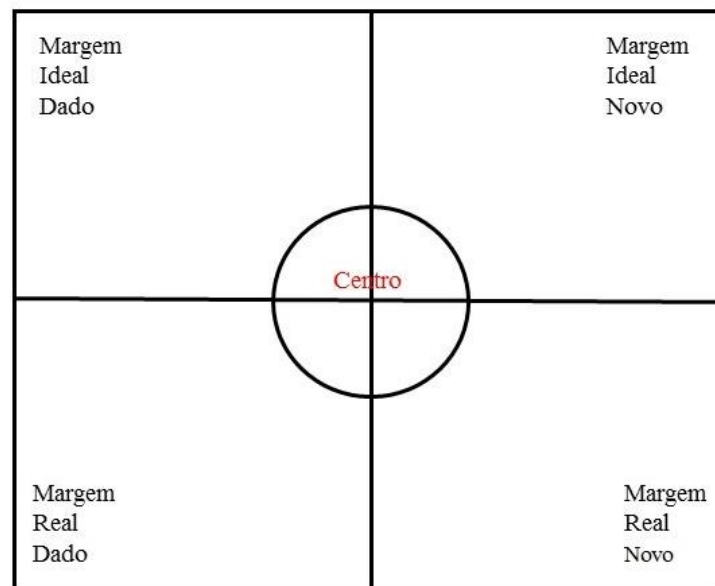
Fonte: <https://esbrasil.com.br/campanha-de-transito/> Acesso em 07 abr. 2021

Ampliando a proposta da teoria e somando aos recursos citados anteriormente, acrescentamos o uso de cores, de palavras em destaque e de expressões faciais que denotam sentimentos, gestos, efeitos sonoros, etc. Aqui, salientamos a diversidade de recursos nos textos multissemióticos que podem contribuir para a promoção da interação com o leitor/sujeito-espectador, uma vez que as escolhas de recursos semióticos visam à construção do projeto de dizer. Segundo Joly (2007, p. 29) “de fato, um signo só é ‘signo’ se ‘exprimir ideias’ e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa”. Além disso, é preciso considerarmos que uma produção imagética “depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (JOLY, 2007, p. 13). Complementando o exposto, Silva (2017, p. 26) considera que “é preciso compreender que as imagens não são um documento neutro e transparente, mas textos construídos”. Assim, é relevante termos em mente as estratégias para mobilizar a atenção dos leitores utilizadas pelos produtores dos textos multissemióticos.

Em seguida, trataremos da metafunção textual, que está relacionada à composição das imagens e à organização dos elementos indiciadores de sentido. Discorrendo sobre essa metafunção, Araujo (2011, p.76) aponta que “os elementos integrados resultantes dessa combinação criam sua hierarquia e equilíbrio em textos espacialmente integrados coerentes com seus modos específicos para significar seus sentidos”. Para a GDV, essa metafunção pode ser articulada pelo valor da informação, a saliência e o enquadramento. O valor da

informação está relacionado aos elementos que compõem a tela e à localização em que se apresentam, ou seja, qual o valor do elemento que aparece na esquerda, na direita, no centro, na parte inferior ou superior (GUALBERTO, 2016). Kress e Van Leeuwen (2006) apresentam um diagrama, para melhor ilustrar o valor da informação na dimensão do espaço visual, conforme se pode observar na figura 16:

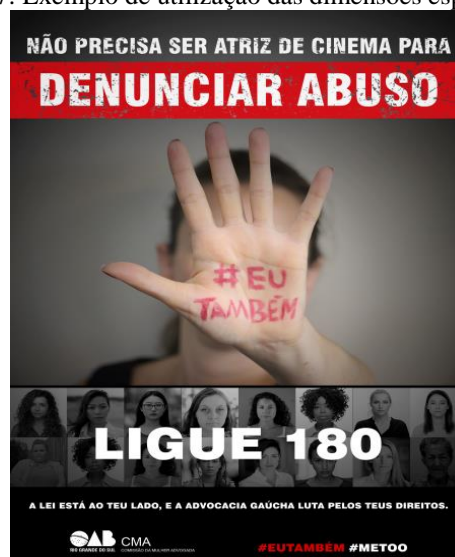
Figura 16 – Dimensões do espaço visual



Fonte: Kress; Van Leeuwen (2006, p.197. Tradução nossa)

No exemplo a seguir (figura 17), podemos observar a utilização e a demarcação das dimensões do espaço visual, dando um maior destaque para o participante retratado, que está posicionado no centro da imagem.

Figura 17: Exemplo de utilização das dimensões espaço visual



Fonte: <https://www.oabrs.org.br/noticias/oabrs-lanca-campanha-para-conscientizar-mulheres-sobre-seus-direitos/26367>

Em relação à saliência, podemos destacar a relação do plano em que as imagens são organizadas, ou seja, o produtor pode decidir se ele quer deixar em evidência uma imagem ou um personagem, por meio de sua posição (1º ou 2º plano), por meio das cores escolhidas, e ou por meio do tamanho e do contraste. Como podemos observar no exemplo da figura 18, o produtor da campanha educativa sobre o abandono de animais optou pela imagem do cão em primeiro plano, deixando-a em evidência e, em segundo plano, a imagem do carro, que aparece até mesmo sem uma grande nitidez, e que se pode interpretar como o veículo que abandonou o animal. (figura 18).

Figura 18: Exemplo de utilização de 1º e 2º plano



Fonte: <https://vrnews.com.br/campanha-dezembro-verde-o-fim-do-abandono-de-animais/> Acesso em 07 abr. 2021.

Temos também o enquadramento, que está relacionado à organização dos elementos na imagem, ou seja, como os objetos, os animais, as pessoas estão articuladas na imagem, para que se tenha uma harmonia e uma organização condizente ao projeto de dizer proposto. Em relação ao enquadramento, podemos observar a utilização de linhas imaginárias ou não, que possibilitam uma conexão entre os elementos. Além disso, de acordo com Silva (2017, p. 61) “a ausência de enquadramento evidencia os elementos enquanto grupo, ou seja, quanto mais conectados os elementos estiverem, maior a ideia de unidade de informação”, assim, a presença de vetores, objetos, espaços e outros elementos que auxiliam no enquadramento e quanto mais relacionados um com outro mais organizada a informação chegará ao leitor-receptor.

No exemplo a seguir (figura 19), é possível perceber a conexão através de linhas bem definidas, que auxiliam na organização da informação, deixando a imagem com uma harmonia visual, a fim de transmitir a ideia da campanha educativa.

Figura 19: Exemplo de enquadramento



Fonte: <https://www.motociclismoonline.com.br/noticias/veja-campanha-da-abraciclo-para-semana-nacional-do-transito/> Acesso em 07 abr. 2021.

Desse modo, considerando a metafunção textual, é possível explorar diversos recursos que organizam os textos multimodais e que podem ser discutidos e analisados em relação à construção de sentidos desses textos, como o valor informativo, a saliência e o enquadramento, que auxiliam na construção de um todo significativo.

Diante do exposto, podemos reiterar que analisar produções imagéticas é uma tarefa complexa, no entanto, de grande relevância para a formação de leitores proficientes, conferindo-lhes procedimentos sistemáticos que os capacitem à leitura do visual. Nesse sentido, a GDV demonstra, tal como apresentado anteriormente, possibilidades para uma leitura que contemple várias dimensões constitutivas dos textos. Apresentaremos no caderno pedagógico, que se encontra no apêndice da dissertação, possíveis trabalhos de leitura com os gêneros multimodais considerando a GDV, associando teoria e prática.

Em suma, a GDV oferece fundamentos teóricos e metodológicos para uma leitura mais aprofundada de textos multissemióticos. Embora tenha sido pensada para a análise de textos com imagens estáticas, os pressupostos também contribuem para a análise de textos em movimento. A leitura dos textos com a multiplicidade de linguagens, tal como explicitado ao longo deste trabalho, exige que novas habilidades sejam exploradas, uma vez que os alunos e os professores irão considerar esses elementos para uma leitura em uma perspectiva de prática social.



### 2.3 O uso de gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa

Como foi apresentado nos tópicos anteriores, é de grande importância a discussão sobre os textos multimodais, haja vista que eles estão presentes no cotidiano social e muitos são produzidos e compartilhados pelos próprios alunos. Por consequência, faz-se fundamental sua presença como objeto de estudo nos espaços escolares, uma vez que são textos que também fazem parte das atividades sociais dos alunos, como o literário, o texto jornalístico, o artigo de opinião, entre outros, que são trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa e são importantes para a formação de leitores proficientes. Além disso, considerando o contexto em que vivemos, cada dia mais digital e tecnológico, é imprescindível considerar os textos multimodais – impressos e digitais – no ambiente educacional, visando ao processo de leitura e de produção desses gêneros, levando em conta as escolhas realizadas em sua elaboração.

Nesse viés, é comum que os livros didáticos apresentem determinados gêneros multissemióticos como proposta de interpretação (uma história em quadrinhos, uma charge, uma propaganda, por exemplo), porém, é necessário que sejam problematizados os processos de ensinar e de aprender, principalmente, em relação ao professor que conduzirá o trabalho com esses gêneros, para que os modos de organização e de funcionamento dos textos sejam ressignificados. Assim, a exploração das multissemioses constitutivas dos textos e das habilidades requeridas para uma leitura multimodal do texto verbal e não-verbal pode demandar uma formação mais ampliada, que auxiliará o professor no desenvolvimento das atividades que envolvem a interpretação e identificação de recursos semióticos que constituem determinados textos.

E, reforçando o trabalho com esses textos no processo de ensino, é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 71) que:

O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 71).

A publicação do referido documento foi importante para o reconhecimento da importância de se trabalhar a leitura de textos multissemióticos, que, além de estarem recorrentemente presentes no cotidiano social, despertam a atenção dos alunos pela interatividade que lhes são inerentes. Somam-se a isso, as possibilidades de abordagem de temáticas sociais que contribuem para a ampliação da criticidade por parte de alunos. Para Vieira (2012, p. 43),

a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo.

A leitura dos textos multimodais possibilita uma visão mais ampla, ou seja, uma leitura que explore os diversos modos constituintes dos textos e não apenas o verbal. Existem, portanto, alguns aspectos que são de alta relevância e que podem ser trabalhados na leitura com os textos multissemióticos como, por exemplo, o letramento crítico, que visa à formação do aluno como um leitor ativo diante dos textos que lhe são apresentados. A leitura com uma visão crítica do texto vai auxiliar o aluno a entender como o texto e sua leitura estão com o mundo e não apenas como ele está no mundo (SOUZA, 2011), assim, ele poderá compreender o porquê de determinadas escolhas nos textos que circulam na sociedade. O autor ainda destaca que:

Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto está *inseparável* de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos (SOUZA, 2011, p. 132, grifos do autor).

Concordando com Souza (2011), Street (2014) concebe o letramento crítico como uma necessidade para o trabalho com a leitura na escola, uma vez que ele pode ser um facilitador para o processo, considerando questões culturais em contextos específicos. Assim, “o que o aluno traz para o ato de ler é valorizado e o ensino da leitura deve ser acompanhado pelo ensino da cultura, os leitores devem compreender as representações textuais, valores, ideologias, ter visões de mundo e posicionar-se” (BARBOSA; BARROS, 2013, p. 260). Além disso, é uma maneira de considerar, ainda mais, a voz e a opinião do

aluno durante os momentos de leitura e discussões em sala de aula, em que ele traz suas vivências e considerações sobre determinado tema. É nessas atividades o momento de o professor instigar seus alunos para receberem os textos com um olhar crítico e reflexivo e não apenas recebê-lo passivamente. Por isso, torna-se essencial que o professor tenha consciência de que ele está preparando leitores para o mundo e que devem ser ouvidos também em sala de aula.

Também é válido considerarmos o processo que antecede a leitura propriamente dita do texto que está sendo trabalhado. Solé (1998) ressalta a importância do momento de motivação para a leitura e a mobilização de conhecimentos prévios sobre o tema. A autora ainda destaca que é importante que o aluno se conscientize, com a ajuda do professor, do porquê e de para que ele tem que ler; o que ele já conhece sobre o assunto; qual o sentido do texto; qual o objetivo e a ideia central do texto; entre outras questões que podem ser levantadas pelo professor.

Considerando a perspectiva de leitura no viés do letramento crítico, podemos nos atentar para o fato de que as linguagens utilizadas na constituição dos textos multimodais não são neutras e uma depende da outra na construção do sentido, pois a interação acontece por meio de diferentes situações sociais em que os sujeitos se posicionam em relação aos acontecimentos (ROJO, 2012).

Nesse sentido, a inserção dos textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa auxiliará na formação de leitores proficientes que consigam ler os textos que chegam até eles com uma visão crítica e reflexiva. No entanto, é imprescindível que o desenvolvimento dessas aulas seja consciente, pois não basta inserir os textos multimodais, é necessário saber explorá-los e considerar questões sociais e linguísticas apresentadas no texto. Assim,

diante da multiplicidade de linguagens, mídias, e tecnologias, conveniente se faz saber selecionar e avaliar as informações, compreender as funções e os usos que podem ser feitos de ferramentas tais como áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação, dentre outras atividades que são exigidas da produção de textos (KARWOSKI; GAYDECZKA; FELICIANO, 2015, p. 113).

Esses saberes sobre as linguagens que compõem os textos são primordiais tanto para a elaboração quanto para a recepção deles. Esses conhecimentos sobre as produções multimodais não se restringem apenas ao ambiente escolar, visto que, na sociedade atual, esses textos circulam por todas as esferas sociais, seja por meio de um vídeo, uma imagem, uma propaganda, uma charge, um *meme* ou de outros gêneros disponíveis. No entanto, Xavier

(2005) aponta que a escola precisa enfrentar os desafios diante desses novos letramentos e “letrar uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação”, ou seja, a escola tem um papel fundamental na formação dos sujeitos e as práticas de produção e de compreensão dos textos que circulam no cotidiano desses sujeitos precisam ser consideradas também no ambiente escolar.

Nesse viés, Machado e Cristovão (2006, p. 552) enfatizam que:

Em relação ao ensino de gêneros, seria necessário construirmos materiais didáticos adequados, que propiciassem a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com o nível das capacidades dos alunos, isto é, que efetivássemos uma transposição didática adequada (...).

Em conformidade com Xavier (2005), Gomes (2017) considera que o professor agirá como mediador do conhecimento que está sendo construído e compartilhado na sala de aula com seus alunos, de forma contextualizada, ou seja, o aluno não deverá apenas conscientizar-se das linguagens que compõem um texto, mas entender as escolhas de linguagens feitas pelo autor. Ao buscar o porquê de tais escolhas, o professor e o aluno, juntos, identificarão que elas estão relacionadas a questões culturais e sociais; assim, poderão compreender como o texto relaciona-se com os aspectos sociais, que, fazendo uso de gêneros cada vez mais multissemióticos, irá explorar diferentes formas de linguagem.

O trabalho com os textos multissemióticos deve ser realizado de modo sistematizado, com vistas a possibilitar o desenvolvimento de capacidades de usos da linguagem de maneira mais ampliada. Nesse contexto, Dolz e Schneuwly (2004) recomendam o uso da estratégia metodológica das sequências didáticas (SD), que são conjuntos de atividades que apresentam um número definido de objetivos e buscam proporcionar oportunidades e instrumentos de aprendizagem de operações de linguagem que se voltem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. São cinco essas capacidades, a saber: capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), de significação (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011) e multissemiótica (DOLZ, 2015). Analisando estudos que versam sobre essas capacidades de linguagem, foi possível encontrar a pesquisa de Aguiar Júnior (2019, p. 67-68), que sintetiza uma conceituação apresentada por Lenharo (2016):

<b>Capacidades de linguagem</b>	<b>Definição</b>
Capacidades de Ação	Construção de sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e a escolha do gênero textual. São as operações para o reconhecimento de componentes físicos e sócio-subjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero, os responsáveis pela construção das capacidades de ação e, para tal fim, o foco está na interpretação com base no contexto sócio-histórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e do receptor do texto, do local e do período da produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático.
Capacidades Discursivas	Construção de sentido mediante as representações sobre as características próprias do gênero como: a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados de forma linguística no texto (os tipos de discurso), e as formas de planificar a linguagem no interior do texto (os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).
Capacidades Linguístico-discursivas	Construção de sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão.
Capacidades de Significação	Construção de sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.
Capacidades Multissemióticas	Construção de sentido mediante multissemioses advindas da relação entre recursos verbais e não-verbais, considerando os conceitos epistemológicos que aparecem veiculados em imagens, sons, vídeos e nas tecnologias digitais de forma geral. São considerados os elementos semióticos que constituem um determinado gênero textual.

Aguiar Júnior (2019)

A exploração dessas capacidades é necessária, segundo Dolz (2015), pois essas multissemioses não são aprendidas pelos alunos de modo automático, então, eles podem demonstrar dificuldades em ler e interpretar os conceitos epistemológicos que aparecem veiculados em imagens, sons, vídeos e nas tecnologias digitais de forma geral. Considerando, pois, um ensino da leitura na perspectiva da multimodalidade e do trabalho com gêneros textuais, a proposição de práticas pedagógicas por meio de uma unidade didática pode ser uma grande aliada do professor para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, por meio do seu desenvolvimento, embasado na noção de sequência didática, o professor consegue explorar um gênero textual com seus alunos de uma maneira articulada e

sistemática, com vistas a garantir a progressão dos níveis de conhecimento, a exploração das diversas capacidades de linguagem e a contemplar as múltiplas semioses e seus efeitos de sentido.

Outro autor que contribui para a nossa discussão, em relação à produção de atividades sistematizadas com base na sequência didática, é Zabala (1998, p. 20), o qual menciona que “as sequências didáticas são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática [...] As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos”. Com base nas palavras do autor, percebemos que, ao trabalhar com a sequência didática, o professor consegue explorar ainda mais os trabalhos com os gêneros textuais, uma vez que com o avanço dos estudos e dos conhecimentos partilhados, as atividades vão sendo construídas e até mesmo adaptadas de acordo com a necessidade da turma e com o nível de aprendizagem.

Complementando o exposto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) pontuam que:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados (voltaremos à questão da escolha dos gêneros no próximo item). As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

A partir dessa citação e considerando o estudo dos gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa, podemos reiterar que o trabalho com a sequência didática poderá contribuir para um encaminhamento de práticas educativas que articulem conteúdos didáticos, capacidades de linguagem, gêneros textuais/discursivos, multisseioses/multimodalidade, interações mais significativas e o exercício para a cidadania.

Além disso, podemos destacar ainda a perspectiva de trabalho com a sequência didática apresentada por Costa-Hübes (2008; 2009) em que a autora apresenta uma opção de trabalho com a leitura do gênero antes de adentrar na produção inicial apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esse momento da sequência é nomeado como módulo de reconhecimento e, segundo a autora, “para utilizar o gênero selecionado, é preciso, antes de tudo, reconhecê-lo quanto à sua função social, à sua estrutura composicional, ao seu conteúdo

temático e ao seu estilo” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 166). Nesse módulo é possível trabalhar com a pesquisa, com a leitura e com a análise linguística (COSTA-HÜBES, 2009).

Enfim, é possível apontarmos que o trabalho com a sequência didática pode ser adaptado de acordo com a necessidade de cada profissional da educação, para atender às demandas de uma turma ou de outra.

### 3 O TRABALHO COM O GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO

No cotidiano, devido à diversidade das atividades humanas e à disseminação de ferramentas tecnológicas, surgem novos gêneros textuais/discursivos ou são ampliados os contextos de circulação de gêneros já existentes. De acordo com Limberger e Barbosa (2015, p. 189),

essa diversidade de gêneros, bem como os aspectos sócio-históricos inerentes a eles podem e devem ser contemplados no ensino de línguas, uma vez que os gêneros constituem-se por meio da linguagem concreta e viva, o que permite ao aluno refletir sobre seu funcionamento e compreender as relações de sentido estabelecidas através da linguagem em uso. Assim, o trabalho com os gêneros discursivos possibilita uma mudança de paradigma no ensino de línguas com vista a superar a exclusividade dada na escola, muitas vezes, à gramática normativa e à metalinguagem. [...] é a partir do domínio dos gêneros do discurso que organizamos nossos enunciados a diversos interlocutores com as mais variadas finalidades. Afinal, são os enunciados concretizados em gêneros que orientam nossos projetos de dizer.

Nessa perspectiva, consideramos que, por meio do trabalho com gêneros em sala de aula, é possível não somente desenvolver práticas de ensino contextualizadas e significativas, mas também viabilizar situações de ensino que, efetivamente, constituam-se como um acontecimento de interação. Assim, para um trabalho mais sistematizado com os gêneros textuais/discursivos, é necessário o conhecimento acerca dos modos de organização e de funcionamento, bem como uma análise do circuito de produção/circulação/recepção desses gêneros. Nesse sentido, neste capítulo, será apresentado o gênero videoanimação, com suas possibilidades de uso em situações de ensino e de aprendizagem da leitura.

É notório que a sociedade vem passando por significativas alterações nos modos de pensar e de se comportar em função do contato com múltiplas linguagens em tempos de tecnologias digitais, o que tem propiciado novas formas de interação. Essas alterações têm trazido novas exigências para as instituições escolares, que têm sido demandadas a desenvolver uma proposta curricular pautada em competências/habilidades e na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, tal como prevê a Base Nacional Curricular Comum (2017)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (p. 8) No documento, o termo “habilidade” equivale a “capacidade”, “expectativa da aprendizagem” ou “o que os alunos desenvolvem”.



Com essas alterações, as práticas de ensino da leitura passaram a contemplar as diferentes semioses constitutivas dos diferentes gêneros textuais/discursivos, com vistas a considerar as práticas de linguagem como práticas sociais (FERREIRA; DIAS; VILLARTA-NEDER, 2019).

Marcuschi (2008, p. 155) destaca que os gêneros textuais são ações sociais vinculadas à vida social e cultural, ou seja, fazem parte da situação comunicativa e contemplam textos “que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos”. O autor reitera que

quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. [...] Os gêneros textuais operam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual (MARCUSCHI, 2010, p.31).

É nessa perspectiva que o gênero videoanimação será aqui caracterizado, ou seja, como um gênero que se realiza com objetivos específicos, de acordo com a situação social e a intenção do produtor, além de situar-se em uma relação sócio-histórica e, apesar de não ser constituído por elementos linguísticos verbais, as linguagens visual e sonora alcançam os objetivos comunicativos do gênero.

Nesse viés, destacamos que esse gênero, recorrentemente, apresenta uma forma composicional constituída por sequências narrativas. Segundo Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 89),

pertencentes à ordem do narrar, as animações passam a apresentar, cada vez mais, conteúdo temático variado, como conflitos humanos, abordados em tom lírico e instigante. O contexto de produção, normalmente, está ligado às produtoras de vídeos, que têm por objetivo apresentar uma produção alternativa, que congrega, muitas vezes, ludicidade, crítica social e formação de valores.

De acordo com Rego (2013), a animação enquanto narrativa irá apresentar elementos estruturais, como: apresentação inicial; a quebra de uma situação inicial; o estabelecimento de um conflito (geralmente, um período da narrativa em que um tempo maior dentro da história é desenvolvido); o ápice do conflito ou clímax; conclusão ou epílogo; e resultado. O autor ainda pontua que nem sempre esses elementos aparecerão

na mesma ordem aqui apresentada, mas podemos considerar que essa estrutura facilita o processo de compreensão da narrativa.

De acordo com Alves (2018, p. 2),

a animação pode ser considerada como uma representação pictórica que apresenta variações (de cor, de posição, de forma ou de movimento) dentro de um determinado período de tempo (LOWE e SCHNOTZ, 2008). A animação pode ser considerada como uma mídia, um material audiovisual, uma linguagem de comunicação (THOMAZ e JOHNSTON, 1995) ou ainda como uma forma de arte expressiva, reflexiva e crítica (BARBOSA JÚNIOR, 2005). A animação abriga todos os canais de comunicação, pois suporta a linguagem verbal, visual e sonora como todo produto audiovisual.

No que tange aos mecanismos de textualização, é importante considerarmos que a organização de uma videoanimação vai além do sistema linguístico, pois, “outros sistemas podem participar do processo de produção de sentidos, tais como: o sistema numérico, o sistema fotográfico, o sistema de símbolos, o sistema de cores, etc., os quais constituem um sistema visual” (SANTOS FILHO, 2009, p. 2), ou seja, existem ferramentas multissemióticas e discursivas que compõem o gênero e auxiliam no processo de significação.

Discorrendo sobre as videoanimações, Ferreira e Almeida (2018, p. 118) consideram que esse gênero apresenta-se em dois formatos:

a) tradicional (início da década de 1940), que conta uma história por meio de desenhos em movimento, é geralmente produzida em celuloide e b) digital 3D (no atual contexto de desenvolvimento), que é considerada como uma arte gráfica em movimento. Em relação ao contexto de uso, as animações podem figurar como filmes publicitários, efeitos especiais, vinhetas e aberturas para cinema e televisão, seriados televisivos, curtas experimentais, longas-metragens de entretenimento, jogos eletrônicos para computador e celular.

Como podemos observar, existem diversos contextos em que o uso da animação se faz presente. Assim, os recursos utilizados também irão variar, de acordo com o tipo de animação escolhida, sendo o formato de animação digital 3D o mais comum atualmente, o que é resultado também do mundo digital contemporâneo. Para Barbosa Júnior (2002), a animação configura-se como uma forma de arte e fundamenta-se na estética do movimento, produzida por meio de desenhos, fotografias ou técnicas computacionais.

Considerando que a videoanimação configura-se como uma produção em vídeo, vale destacarmos uma citação de Moran (1995, p. 28) sobre o uso desse suporte em sala de aula. Para o autor, o vídeo explora

basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado - com múltiplos recortes da realidade - através dos planos - e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro.

Nesse contexto, podemos afirmar que a videoanimação possui uma vasta possibilidade de recursos que constituem o gênero e que podem ser explorados. Nesse viés, Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 82) pontuam que “os diferentes recursos devem ser analisados também em sua relação com os demais, considerando as potencialidades para o indiciamento dos sentidos”. Assim, as videoanimações, por serem produções dinâmicas que exploram vários recursos (cor, som, iluminação, imagens, palavras, expressões faciais, gestos, movimentos, enquadramentos, etc.) podem favorecer a ampliação de habilidades relacionadas às competências linguísticas, semióticas e discursivas, bem como o aperfeiçoamento das habilidades de construção de relações entre as experiências escolares e as vivências cotidianas.

Diante disso, observamos a relevância em inserir o gênero videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que:

Especificamente sobre a atividade, envolvendo animação, para que o aprendiz consiga compreender a intenção discursiva dos produtores, é relevante que o professor problematize questões ligadas ao plano do texto e ao conteúdo temático, para possibilitar uma reflexão sobre o objetivo do vídeo, os conteúdos e os possíveis desdobramentos emanados da proposta feita pelos produtores (FERREIRA; ALMEIDA, 2018, p. 120).

Isto posto, é possível considerar que a leitura de videoanimações possibilita o trabalho com diferentes temáticas que fazem parte do contexto da sociedade e que podem ser problematizadas a partir das escolhas feitas pelos produtores.

Além dos recursos aqui apresentados, na videoanimação podemos também explorar as metáforas visuais, que são representações de objetos de maneira simples, mas que possuem uma similaridade com a aparência (VIEIRA, 2010). Estas representações

fazem sentido diante de um contexto social e cultural, sendo utilizadas como estratégias de textualização. Vieira (2015, p. 92) ainda considera que “saber ler metáforas visuais em textos multimodais no mundo globalizado é possuir a chave do mundo dos sentidos”. Assim, percebemos a importância de se explorar os recursos que auxiliam na produção de sentido no processo de leitura de videoanimações.

Somam-se a essas questões os recursos constituintes da linguagem semiótica e que devem ser considerados no processo de produção de sentidos. Entre eles estão presentes o enquadramento, a perspectiva, as cores, o som e as expressões faciais ou corporais. Esses recursos são fundamentais no processo de leitura das videoanimações, uma vez que eles orientam a interpretação.

Em relação ao enquadramento, Gualberto (2013) considera que esse recurso é importante para a interação entre os personagens representados (participantes da imagem apresentada) e os leitores/espectadores, pois a aproximação/distanciamento de imagens/cenas pode sugerir uma seleção, uma ênfase e/ou uma exclusão, em uma cena da videoanimação, por exemplo. Assim, o enquadramento seria uma seleção de alguns aspectos de uma determinada produção, de modo a torná-los mais destacados para a construção do projeto de dizer. Nesses termos, de acordo Santana (2018, p. 3), “o enquadramento seria, então, um dispositivo sempre presente em um texto, cuja função seria direcionar ou propor caminhos interpretativos”.

A utilização desse recurso na composição da videoanimação, assim como em outros gêneros verbais ou visuais pode cumprir objetivos diferenciados. Para Rodriguez e Dimitrova (2011 apud TERSO; FERREIRA, 2018), esse recurso pode demandar quatro níveis de análise: a) denotativo: diz respeito ao levantamento de quem ou o quê está sendo retratado nas imagens, objetos e demais elementos na cena; b) semiótico-estilístico: diz respeito às convenções de estilo e técnicas das produções imagéticas - um plano fechado (*close-up*) revela um quadro de responsabilização, proximidade a quem ou àquilo que está sendo representado; um plano médio (*medium shot*) indica intimidade; enquanto um plano aberto (*long shot*), em que se percebe um cenário, direciona o olhar para o contexto; c) conotativo: identifica os símbolos capazes de combinar, comprimir e comunicar significados sociais; e d) ideológico: busca entender para quais interesses a imagem trabalha, levando em consideração as experiências culturais, emocionais, psicológicas e políticas. Nesse contexto, é possível fazer alusão ao enquadramento multimodal, que permite evitar deixar passar as “sutilezas interpretativas”.

De acordo com Vieira e Silvestre (2015, p. 68), o enquadramento

busca estudar o direcionamento do foco da lente ao captar a imagem que pode tanto ser dado pela saliência quanto pelo jogo de sombra e luz ou ainda pela captação do ângulo do olhar dos atores representados no texto visual, pois o elemento que antecede deve se combinar com o que sucede, estabelecendo uma relação contínua de construção de significado.

Nesse viés, Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 86) ressaltam a importância desse recurso “porque, de certo modo, revela mais diretamente as escolhas do produtor em relação ao que será mostrado e como será mostrado”. Enfim, o enquadramento auxilia nos aspectos da narrativa e na sua apresentação.

Já o recurso da perspectiva está relacionado às escolhas do ângulo e da posição, o que pode facilitar a interpretação de uma videoanimação, pois, de acordo com Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 86), ao realizar essas escolhas de ângulos a equipe autoral “posiciona-se enunciativamente em um lugar no mundo que circunscreve não somente a si mesmo, mas igualmente o lugar relativo do espectador”. Por meio dessas escolhas, o produtor pode apresentar as imagens de uma maneira subjetiva ou objetiva. Para Santos (2011, p. 7),

as imagens subjetivas são retratadas a partir de um ponto de vista escolhido pelo produtor e imposto tanto aos participantes representados quanto aos observadores. Já as imagens objetivas são produzidas a partir de ângulos de visão privilegiados, que neutralizam a perspectiva, as distorções resultantes de sua exploração e a atitude subjetiva que ela envolve, quais sejam, o ângulo frontal e o ângulo perpendicular superior. Esses ângulos, segundo a gramática do design visual, apresentam diferenças quanto à objetividade que codificam: enquanto o ângulo frontal denota envolvimento e relaciona-se à ação, o ângulo superior expressa poder, relacionando-se ao conhecimento. Tem-se, assim, que as imagens objetivas mostram o participante representado da forma como ele é, ao passo que as imagens subjetivas mostram-no como ele é visto a partir de um determinado ponto de vista do produtor da imagem.

É válido destacarmos que essas escolhas de ângulos podem apresentar, de acordo com a cultura, diferentes interpretações, ou seja, nem sempre a escolha de um ângulo terá o mesmo sentido para todos os leitores/espectadores. Isto posto, é importante considerar que destacamos aqui uma perspectiva considerada pela GDV, porém, as escolhas relacionadas à imagem objetiva e subjetiva podem sofrer alterações.

O recurso das cores também é muito importante na constituição do gênero, pois elas podem representar sentimento, temporalidade, destacar ou não um elemento. As

cores, portanto, “indicam posicionamentos enunciativos em relação ao modo como os elementos da cena e as personagens se constituem no espaço fílmico” (VILLARTANEDER; FERREIRA, 2019, p. 85), assim, a escolha da cor pode interferir no processo de produção de sentidos. Por ser “um importante elemento de significação para a produção das informações nos meios de comunicação”, de acordo com Oliveira e Coutinho (2009, p. 3), também precisa ser considerada nos textos que circulam no ambiente escolar, instigando os alunos a visualizarem essas escolhas com um olhar crítico-reflexivo. Complementando o exposto, Santos (2011, p. 8), apoiada em vários autores, considera que:

Segundo Kress e Van Leeuwen (2001), as cores funcionam como um dispositivo semiótico formal capaz de representar idéias, atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos, ou seja, carregam significados ideacionais, interpessoais e textuais. De acordo com Kandinsky (1977), a cor tem duas escalas de valores, uma de valor direto que é o efeito físico sobre quem olha e uma de valor associativo que deriva da associação que fazemos de fenômenos de alto valor simbólico culturalmente, historicamente e emotivo. Para Kress e van Leeuwen (2002), qualquer instância específica de uma cor pode ser analisada como uma combinação de valores específicos dentro de uma cadeia de escalas que vão desde os tons claros aos tons escuros, escala de saturação, modulação, diferenciação, luminosidade, etc., convergindo para um complexo de composição de significados potenciais.

Assim, mais que identificar o sentido proposto pela escolha de uma determinada cor, é relevante refletir sobre essa escolha. A produção imagética, ao projetar uma imagem com determinada cor, escancara a existência de um ponto de vista. Ao se abordar o jogo de imagens e cores, têm-se elementos constitutivos da linguagem não-verbal, tais como cores quentes, cores frias, imagens monocromáticas, cores em contraste, etc., além de luz, sombra e ilusão de ótica que remetem a diferentes perspectivas instauradas pelo produtor na e pela imagem, o que favorece a percepção dos movimentos no plano sinestésico, bem com a apreensão de diferentes sentidos no plano discursivo-ideológico, quando se tem a possibilidade de se interpretar de outras maneiras.

De acordo com Oliveira e Coutinho (2009, p. 3),

a cor é um importante elemento de significação para a produção das informações nos meios de comunicação. Percebe-se que estudos sobre análise, produção e circulação de imagens tem se avolumado nos últimos anos, mas que a pesquisa destes fenômenos no ambiente

escolar, no que diz respeito ao uso das cores como ferramentas pedagógicas, necessita de atenção maior.

Os recursos sonoros também participam do processo de produção de sentidos – incluindo os sons dos personagens, que podem ser tanto animais quanto humanos representados na animação – podendo dar ênfase em determinada situação utilizando uma sonoridade acelerada ou não. Nessa perspectiva, Jorge (2001, p. 61) pontua que “os efeitos sonoros são uma parte igualmente poderosa a que se recorre. Trata-se, na generalidade, de todo o conjunto de sons que permitem reforçar (ou contradizer) uma determinada ideia ou situação”, ou seja, para a produção de sentido é fundamental que também sejam considerados os recursos sonoros. Para Fonteles (2018, p. 17-18), a expressão “efeitos sonoros” poderia resultar em “efeito que produz som”, assim, qualquer som emitido poderia ser considerado um efeito sonoro, no entanto, normalmente, designa-se como efeito sonoro “qualquer som, que não seja música ou fala, artificialmente reproduzido para criar um efeito em uma apresentação dramática, como o som de uma tempestade ou um rugido de porta<sup>9</sup>”.

O autor critica a afirmação de Chion (2011) que considera que um som possui valor expressivo e informativo e pode enriquecer a imagem, uma vez que essa posição pode, de acordo com Fonteles (2018, p. 43)

dar a impressão eminentemente injusta, de que o som é inútil e de que reforça um sentido que, na verdade, ele dá e cria, seja por inteiro, seja pela sua própria diferença com aquilo que se vê (CHION, 2011, p.120. "O papel do som não é, de modo nenhum, o de um acompanhamento redundante [...] no contexto da linguagem audiovisual, o som não enriquece imagens, mas modifica a percepção global do receptor" (RODRÍGUEZ, 2006, p.276). Apesar do valor acrescentado que os sons podem conferir à narrativa quando compostos com as imagens, não devem ser considerados apenas como potencializadores das imagens. São portadores de sua própria expressividade.

Nesse sentido, é importante considerar os efeitos de sentido que podem ser indiciados a partir da combinação de sons e da articulação com outras semioses. Ao considerar os efeitos sonoros, Fonteles (2018, p. 114-115) destaca que:

Além das possibilidades de combinações sonoras, outro elemento que o som agrega à montagem é o silêncio. Mesmo que possamos argumentar que o cinema era silencioso antes de ser sonoro, essa

---

<sup>9</sup> Retirado de <https://www.dictionary.com/browse/sound-effect?s=t>, citado e traduzido por Fonteles (2018, p. cc)

caracterização só foi estabelecida após a consolidação do som. O silêncio tanto pode ser absoluto, quanto um silêncio relativo criado por um contraste. O silêncio absoluto é aquele construído pela ausência total de sons na trilha sonora. O silêncio relativo, ou uma sugestão de silêncio, é criado por contrastes de sons impulsivos seguidos de sons suaves e constantes que podem suscitar um silêncio dentro da cena. Um silêncio pode ser tão narrativo quanto um efeito sonoro, uma voz ou uma música.

Outro recurso que contribui para o processo de leitura e interpretação das videoanimações são as expressões faciais e corporais dos personagens. Por meio delas, é possível interpretar o sentimento e as reações, constituindo sentidos para as cenas quando integradas a outros. As expressões são interpretadas por meio da imagem em movimento, assim, elas podem envolver emocionalmente o leitor na narrativa (ROJO; MOURA, 2019).

Discorrendo sobre essa questão, Silva (2015, p. 25 e p. 74) destaca que:

Ao criar um personagem, o animador cria um ser que conta histórias, compartilha experiências e comove o público-alvo. O personagem quando animado ganha corpo, voz e emoções. Por isso, o animador precisa entender o processo de criar um personagem real que vive e respira na tela, ou seja, que se comunica (KUNDERT-GIBBS, 2009). [...] Considerando-se a animação uma forte fonte comunicativa, tem-se o personagem como responsável pela empatia da audiência em uma narrativa (CAMPOS; WOLF; VIEIRA, 2014). [...] Na animação de personagem, convencer o público-alvo por meio da emoção é uma tarefa que requer a compreensão do fato de que a animação, assim como a atuação, baseia-se na vida. Apenas compreendendo como funcionam as emoções é que se torna possível retratá-las na animação. Isto porque o animador deve ser capaz de reconhecer e elaborar as mudanças que indicam determinadas emoções (PARDEW, 2008).

Nessa perspectiva, quem cria os personagens das videoanimações, em determinados momentos, participa da produção e da história que está sendo construída. Assim, o recurso de expressões dos personagens é fundamental para a leitura e para a interpretação, principalmente, em animações que não utilizam recursos sonoros que representam a fala.

Considerando os diversos recursos semióticos constitutivos de uma videoanimação, Vieira (2008, p. 144) pontua que:

A animação se destaca no uso da sala de aula, pois privilegia a apreensão de aspectos do cotidiano, utilizando com propriedade diferentes linguagens e conexões visuais, auditivas e narrativas, para chegar, por meio da fantasia, da imaginação e da sensibilidade, ao



receptor. Por toda essa força é que as animações não podem ficar longe da sala de aula.

A partir dessa citação, podemos considerar que o trabalho com a videoanimação possibilita atividades de leitura que têm potencial para ampliar a capacidade leitora dos alunos, tendo em vista que pode contemplar a exploração de diversos aspectos composicionais e discursivos, propiciando o estudo de várias temáticas relevantes para a formação de sujeitos críticos. Além disso, são textos que fazem parte do cotidiano da maioria da população, circulando pelos mais diversos meios de comunicação existentes, sendo este um dos motivos pelo qual percebe-se a importância da inserção de textos multissemióticos no processo de ensino e aprendizagem.

A utilização da videoanimação nas aulas possibilita que o professor crie novas estratégias metodológicas que potencializem o desenvolvimento de habilidades/capacidades relacionadas aos usos sociais da linguagem, de modo a “realizar leituras de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

Pensando, pois, na prática de leitura de videoanimação e considerando os recursos apresentados nesse capítulo, buscamos apresentar uma sistematização desses recursos de análise leitora de uma videoanimação, que poderão contribuir no trabalho com o gênero.

Quadro 2 – Sistematização dos recursos de análise leitora de uma videoanimação

<b>LEITURA DE VIDEOANIMAÇÃO</b>	
<b>RECURSOS</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES</b>
<b>Cores</b>	Utilizadas para ressaltar uma informação, representar uma ideia, uma atitude, um sentimento. É possível trabalhar com cores quentes ou frias; a escolhas dessas cores é um fator relevante para o processo de significação.
<b>Som</b>	Na leitura da videoanimação pode contribuir, principalmente, com ritmo (acelerado ou não); pode ser utilizado para dar ênfase ou não em uma situação, envolvendo o leitor no contexto apresentado.
<b>Iluminação</b>	O recurso de iluminação pode contribuir no processo de leitura para deixar em evidência um personagem ou não, auxiliando o produtor em seu projeto de dizer.
<b>Imagens</b>	A utilização de imagens dentro da videoanimação pode auxiliar na compreensão da mensagem geral de determinado trecho (cena) ou de toda a videoanimação. Além disso, podem ser utilizadas para destacar um tema, assunto ou ideia.
<b>Palavras</b>	Assim como os outros recursos, a utilização de palavras, ou seja, de texto verbal junto ao texto não verbal, pode contribuir significativamente no processo de significação da videoanimação, pois, podem situar o leitor em determinadas questões abordadas.
<b>Expressões Faciais e Corporais</b>	Assim como na vida real, nas animações, as expressões contribuem muito no projeto de dizer. Por meio delas é possível interpretar um sentimento, uma reação, uma emoção; esse recurso é muitas vezes utilizado para demandar algo do leitor, ou seja, envolve-lo na narrativa, estabelecendo uma comunicação.
<b>Enquadramento</b>	Esse recurso contribui para o processo de leitura por manter a interação entre os personagens, buscando o direcionar o foco da cena. Pode ser analisado no nível conotativo; semiótico-estilístico; conotativo; e ideológico.
<b>Perspectiva</b>	Recursos relacionados às escolhas de ângulo e posição das imagens.

Fonte: Da autora (2021)

Destacamos aqui alguns dos recursos que podem ser explorados no processo de leitura de uma videoanimação e que podem ser considerados também para o trabalho com outros gêneros multimodais, para auxiliar no processo de significação. Por isso, ressaltamos que, para que as estratégias metodológicas sejam mais eficientes, é necessária uma formação docente que vislumbre e amplie possibilidades para a exploração das videoanimações em suas potencialidades a fim de estimular a formação de leitores proficientes. Essa é a proposta do caderno pedagógico produzido (APÊNDICE A).

## **4 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO**

A proposta de elaboração de um caderno pedagógico surgiu como uma maneira de relacionar as teorias estudadas às estratégias teórico-metodológicas que potencializem o processo de produção de sentidos no gênero videoanimação. Além disso, a produção de um produto final também segue as exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, que deve buscar uma aproximação com o contexto de formação de professores ou com o ambiente escolar. Apresentaremos, neste capítulo, o percurso de elaboração desse material, bem como as percepções e as possíveis contribuições para o processo de ensino e também para o processo formativo do professor.

### **4.1 A produção do caderno pedagógico**

Perceber a relevância da inserção dos gêneros multimodais no processo de ensino foi um passo essencial para a consecução deste produto. Aqui, foi escolhido um gênero específico, porém, não mais importante que os outros. A inserção de videoanimações nas aulas de Língua Portuguesa, além de contribuir para a formação de leitores proficientes, ou seja, leitores capazes de interpretar os textos que circulam na sociedade, também rompe com a antiga visão de que as aulas com vídeos sejam apenas para “descanso” dos alunos, muitas vezes desconectadas de um trabalho mais associado a conteúdos específicos das disciplinas.

Nesse sentido, Silva e Mercado (2010, p. 96) pontuam que:

Experienciar os recursos midiáticos como ferramentas pedagógicas pode viabilizar ao discente a oportunidade de investigar e refletir aprendizados pertinentes às variadas temáticas que o cerca. Pois, estando as tecnologias mais presentes no cotidiano educacional cabe à escola, na figura do professor, descobrir os efeitos pedagógicos que esses recursos podem trazer para a melhoria da sua prática pedagógica.

A partir do excerto supracitado, podemos inferir a relevância do trabalho com animações, no contexto atual, uma vez que esse gênero pode representar uma possibilidade metodológica profícua, em função de abordar temáticas do cotidiano social, apresentar uma proposta de crítica social, ser um espaço de entretenimento, utilizar recursos de linguagem conotativa (metáforas visuais, por exemplo), ter curto tempo de duração e permitir um aprofundamento no processo de análise, – (re)ver e (re)significar

– despertar o interesse dos alunos, ter uma circulação no cotidiano dos alunos, ser de fácil acesso e explorar variados recursos de textualização.

Assim, a elaboração do caderno pedagógico visa a colaborar com o profissional de Língua Portuguesa, com sugestões de atividades de leitura que poderão desenvolvidas com os alunos do 7º ano e também poderão servir de estímulo para a construção de outras. Diante dessa realidade do mundo global digital, o uso de textos multimodais na escola é fundamental e, pensando na inserção desses gêneros em sala, o caderno pedagógico sobre videoanimações pode representar uma possibilidade formativa para o professor de educação básica, trazendo informações e recursos que podem ser explorados e adaptados à realidade de cada escola.

Para isso, produzimos um caderno com atividades fundamentadas nas teorias abordadas neste trabalho, como a Pedagogia dos Multiletramentos, a GDV, a Semiótica Social e a Teoria da Multimodalidade, visando a uma aproximação entre teoria e prática, apresentando possibilidades de trabalho com o gênero videoanimação. Além disso, os assuntos e as questões teóricas abordadas nas atividades poderão ser aprofundados pelo professor, contribuindo para seu processo formativo que, por meio do contato com o caderno pedagógico produzido nesse trabalho e uma reflexão sobre suas práticas de como trabalhar com os textos multissemióticos, estará sendo provocado a produzir novas possibilidades de estudos e de análise dos textos apresentados no caderno ou outros que poderão surgir, após o contato com os exemplos de atividades.

Nessa perspectiva, a busca por exemplos de atividades envolvendo os textos multissemióticos para a elaboração de novos exercícios foi fundamental para o percurso de constituição do caderno e, por isso, buscamos explorar o gênero videoanimação, por ser, ainda, pouco trabalhado na perspectiva de análise multimodal em sala de aula. Além das videoanimações para análise, procuramos relacioná-las com outros gêneros verbais e/ou visuais, o que mostra que um gênero pode auxiliar na compreensão de outro e que o trabalho com uma diversidade de gêneros pode ser muito importante para a compreensão do conteúdo.

Ainda no processo de elaboração do caderno, foram apresentadas atividades organizadas de maneira sistematizada, pautadas em considerações apresentadas sobre o trabalho com sequências didáticas em sala de aula e a exploração das capacidades de linguagem. Para isso, buscamos apoio teórico em autores como Costa-Hübes (2008; 2009), que apresenta uma possibilidade de adaptação do modelo de sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e que nos embasamos para a

elaboração de sequências de atividades, não seguindo fielmente as propostas dos autores, mas tomado como base a estrutura e o trabalho com gêneros, conforme os pressupostos da teoria em questão.

Considerando, portanto, que o caderno pedagógico visa ao trabalho com a leitura de videoanimações, reconhecemos um módulo importante que Costa-Hübes (2009) apresenta em seus estudos. A autora aponta uma possibilidade de trabalho com a leitura, a pesquisa e a análise linguística em um módulo antes da produção inicial e ainda destaca que, com esse processo de adaptação da sequência didática, “o professor tem a oportunidade de criar, para o aluno, várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero, já prontos, que circulam na sociedade” (COSTA-HÜBES, 2009, p. 141).

A partir desse viés, destacamos as seguintes proximidades com o modelo de organização da sequência didática: a) trabalho com um gênero textual, destacamos aqui o gênero videoanimação, porém elaboramos atividades que abordam outros gêneros (a notícia e a charge, por exemplo); b) a apresentação do gênero, que acontece na primeira aula/atividade; c) a organização em módulos, em que buscamos apresentar uma possibilidade de aprofundamento dos estudos sobre o gênero; ao final, não sugerimos uma produção final, e sim, d) um momento de socialização dos estudos apreendidos. A organização e a estrutura do caderno pedagógico serão apresentadas na seção seguinte.

## **4.2 Organização e estrutura do produto**

A ideia de produzir um caderno pedagógico surgiu em função de se considerar que a estratégia metodológica de sequências didáticas pode propiciar uma formação processual, aliada à exploração de diferentes capacidades de linguagem que auxiliam no processo de leitura e compreensão dos textos (SOUZA; STUTZ, 2019). Assim, a proposta de um caderno voltado para professores de Língua Portuguesa pode-se constituir como uma referência para um trabalho que contemple os textos multissemióticos em suas diferentes dimensões.

Nesse sentido, as atividades propostas no caderno pedagógico produzido são propostas de leitura com a videoanimação e que são destinadas ao professor do 7º ano do Ensino Fundamental, ano em que, em um outro momento do mestrado, já tinha sido desenvolvido um projeto de intervenção com o gênero videoanimação.

Além disso, o público-alvo – alunos do 7º ano do Ensino Fundamental – já apresenta uma maturidade maior para o trabalho com determinadas temáticas, uma vez que os aprendizes já começam a ter contato com diversas questões sociais, de forma mais direta, em suas relações e práticas.

Nesse viés, esse caderno é baseado em fundamentos teóricos de pesquisas que versam sobre os multiletramentos e sobre a multimodalidade, bem como sobre sequências didáticas e o ensino da leitura. Assim, o material foi organizado com um foco direcionado à inserção do gênero videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa, com atividades de leitura em uma abordagem linguística, semiótica e discursiva. Pensando nos gêneros multissemióticos, decidimos optar por atividades com a videoanimação, um gênero pouco trabalhado na escola e que faz parte do contexto social da maioria dos alunos da educação básica, principalmente via redes sociais.

Aproximarmo-nos das considerações de Solé (1998), que aponta estratégias de leitura que podem exploradas no trabalho com a leitura em sala de aula, ou seja, a autora orienta uma atividade que considere estratégias antes, durante e depois da leitura, o que pode proporcionar uma atividade de leitura efetiva. Pensando nisso, os exercícios encontram-se organizados em módulos com diferentes temáticas que fazem parte do dia a dia da sociedade e que estimulam o pensamento crítico dos alunos com relação às temáticas abordadas nas videoanimações, como respeito ao meio ambiente e aos animais, tolerância, padrões estabelecidos pela sociedade, entre outras. As videoanimações escolhidas para a composição das atividades encontram-se todas disponíveis na plataforma *YouTube*, gratuitamente. O processo de escolha foi baseado na temática proposta e de acordo com o conteúdo apropriado para discussões com alunos do 7º ano, que, em sua maioria, estão entre 12 e 13 anos de idade, e que pudessem despertar uma visão crítica sobre os temas.

Nas atividades de abordagem linguístico-semiótico-discursivas, apresentamos uma discussão sobre o tema em geral com questões relacionadas ao texto e como é possível relacioná-lo com situações recorrentes no cotidiano social dos alunos. Essas questões podem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada escola e de cada turma, considerando que o ponto de vista do aluno é fundamental para o desenvolvimento das atividades, para que eles despertem uma visão crítica dos textos que chegam até eles e que possam estabelecer uma relação com a vivência de cada turma.

As questões de abordagem semiótico-discursivas foram desenvolvidas com base nos estudos da GDV e suas metafunções, que, apesar de apresentarem estudos e análise

de imagens estáticas, podem ser observadas também em produções com imagens em movimento, como a videoanimação. A partir dessa abordagem, foram criadas questões que despertam a leitura, considerando o enquadramento, as expressões faciais, o movimento, as cores, o som e os ângulos – recursos fundamentais para a produção de sentidos na leitura de imagens estáticas ou em movimento.

Trabalhamos também com as capacidades de linguagem, que podem contribuir para a atividade leitora e compreensão dos gêneros orais e escritos (LENHARO, 2016). Considerando a relevância das capacidades de linguagem para o trabalho com o gênero videoanimação, optamos por ressaltar, por meio de códigos nas atividades, qual capacidade e critérios podem ser explorados nas questões de leitura.

Assim, para a produção do caderno pedagógico, seguimos alguns pressupostos teóricos sobre sequência didática, no entanto, com algumas adaptações necessárias para o trabalho aqui desenvolvido, com uma ênfase no trabalho com a leitura, momento/módulo de reconhecimento do gênero, apresentado por Costa-Hübes (2009). Foram criadas atividades organizadas sistematicamente para a exploração do gênero abordado, que, em um momento de socialização final, os alunos, com o apoio do professor, serão provocados a compartilhar sobre as dificuldades encontradas para a realização das atividades, expor opiniões sobre o processo de leitura com o gênero videoanimação e com outros textos após as práticas realizadas em sala.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas contribuições que o caderno pedagógico pode trazer para o processo de ensino e também para o processo contínuo de formação do professor.

#### **4.3 As contribuições da proposição do caderno pedagógico para a formação docente**

Em relação ao processo de formação docente, a produção de um determinado material didático para suprir possíveis lacunas, ou, até mesmo, para que se tenha um material extra para os trabalhos desenvolvidos, pode contribuir para a ressignificação da prática em sala de aula, além de ser uma maneira de inserir textos que abordem questões relacionadas ao contexto de cada escola e que são carregados de multimodalidade.

Na maioria das escolas, públicas ou privadas, tem-se a presença de materiais de apoio para o professor e para os alunos, como apostilas e livros didáticos. Esses materiais podem contribuir significativamente para a formação do professor. Considerando o

material de apoio ao professor, Lajolo (1996) destaca que ele precisa dialogar com o profissional, apontando caminhos, e não apresentando um modelo pronto e acabado. É preciso que o professor busque em outras fontes questões que possam complementar seu trabalho para atender possíveis demandas de suas diferentes turmas. A autora aponta ainda que o livro didático é um instrumento para auxílio do professor, o que vai de encontro com as considerações apresentadas por Abreu-Tardelli e Bunzen (2020, posição 223<sup>10</sup>) que destacam que o livro didático deve ser considerado “como auxiliar do trabalho docente no processo de ensino”, que tem o papel de mediador no processo de ensino, e que também está em constante aprendizado.

Nesse sentido, como o livro didático contribui para o processo formativo do professor, ao produzir o próprio material didático, ele também está em processo de formação, buscando referencial teórico da área, pesquisando sobre possibilidades de atividades, relacionando teoria e prática, adaptando-se à realidade em que se vive e às expectativas com determinada aula ou sequência de atividades. Essa é uma das maneiras de se formar continuamente, dentro da realidade do próprio ambiente de trabalho, buscando solucionar dificuldades e ampliar conhecimentos, atuando como um professor pesquisador, investigador, reflexivo e que tenha em mente que a aprendizagem do docente acontece também na escola, junto com seus alunos (CANÁRIO, 2012).

De acordo com o autor, o professor investigador busca melhorias em suas práticas de ensino, observando e analisando seu trabalho profissional, agindo de forma reflexiva e não apenas executando tarefas, mas construindo e trilhando caminhos formativos coerentes com a realidade em que ele está inserido.

Assim, destacamos que a produção de material didático pelo professor possibilita uma convergência das atividades com os objetivos de ensino, dinamização das aulas, alcance de resultados mais profícuos, maior clareza dos processos de ensino, maior protagonismo do professor, menor risco de improvisação, adequação das propostas de ensino à realidade da comunidade escolar e diminuição de procedimentos didáticos reprodutores de programas e manuais.

Dessa forma, ao pensar na proposta de produção do caderno pedagógico, pode-se considerar que, além de ser uma opção de formação continuada, ele também pode apresentar contribuições para o processo de ensino, uma vez que o professor, ao produzir/analisar um caderno pedagógico, pode ter contato com atividades que possuem

---

<sup>10</sup> Representação utilizada para indicar a página no Kindle, leitor de livros digitais.



maior aproximação com o contexto social e cultural do aluno. O caderno pedagógico pode suprir uma das deficiências dos livros didáticos – falta de adequação à realidade dos alunos – uma vez que são produzidos para contextos geográficos mais amplos.

Considerando, pois, as contribuições de um caderno pedagógico para o processo de ensino, podemos assegurar que o uso de atividades sistematizadas para o trabalho com um gênero específico possibilita uma maior exploração dos modos de organização e de funcionamento desse gênero. Por meio de atividades estruturadas, é possível que o aluno, diante de um estudo processual, compreenda o gênero estudado em suas particularidades, relacionando, discutindo, produzindo e refletindo sobre o que estão trabalhando em sala com suas práticas cotidianas.

O gênero videoanimação apresenta peculiaridades que favorecem uma proposta de ensino da leitura de modo bastante eficaz. Ele possui produções de curta duração, que podem propiciar retomadas para processos analíticos e para a percepção de questões implícitas. Além disso, há pistas interpretativas que permitem possibilidades de leitura, abrindo, assim, oportunidades de diálogo entre professor e aluno, considerando pontos de vista diversos sobre um mesmo texto. Soma-se a isso o fato de serem produções que despertam o interesse dos discentes, são de fácil acesso, integram o cotidiano social, são compostas de vários recursos semióticos e abordam temáticas sociais de relevância para a formação cidadã dos alunos.

Logo, o trabalho com os gêneros multimodais, em uma perspectiva dos multiletramentos e baseada na GDV, possibilitará um ensino atrativo aos alunos e ainda despertar um olhar mais reflexivo para os textos que eles produzem, recebem e compartilham em suas redes sociais ou em outras situações vivenciadas no dia a dia em diferentes contextos. É válido ressaltar a importância do trabalho do professor nesse processo, uma vez que o contato com os textos multissemióticos já existe fora do ambiente escolar, sendo assim, a condução das atividades pelo professor interferirá no processo de formação de leitores reflexivos, que serão capazes de ler os textos que circulam na sociedade tendo consciência de que há sempre uma intenção atrás das escolhas realizadas para a produção de determinados gêneros e textos.

Além disso, o trabalho com diferentes recursos semióticos em sala é uma forma de o professor sair da zona de conforto de se trabalhar apenas com o texto verbal. De acordo com Ferreira, Cardoso e Furtado (2019, p. 27),

embora possamos constatar avanços em relação à diversidade de uso de gêneros discursivos no contexto educacional, consideramos que o trabalho com os textos audiovisuais ainda carece de uma abordagem que possa favorecer a formação de cidadãos críticos, pois ainda per/insiste a ideia de primazia do texto escrito em sala de aula. Essa tradição hegemônica nas escolas apresenta tendências de práticas padronizadas (predomínio de exercícios gramaticais, supervalorização de livros didáticos, artificialização das práticas de escrita com vistas à preparação para processos seletivos para ingresso em ensino superior, foco em exercícios repetitivos e cópias, etc.), o que desencadeia, muitas vezes, uma atitude passiva por parte dos sujeitos aprendizes

Ao propor atividades que contemplem tanto a dimensão linguístico-discursiva quanto a dimensão semiótico-discursiva, o professor mostra aos seus alunos que as escolhas dos elementos, cores, movimentos e outros recursos por parte dos produtores e os modos de compreensão dos efeitos de sentidos possibilitados por esses recursos são questões que devem compor a leitura analítica dos textos que circulam na sociedade.

Além dos pontos apresentados nesse tópico, ressaltamos que o caderno pedagógico pode contribuir para a formação de professores, ao fazer uso de notas explicativas ou ao apontar sugestões de esclarecimentos teóricos, que podem suscitar novos questionamentos e, conseqüentemente, novos aprendizados.

O acesso às atividades propostas para o trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula pode ser realizado por meio do link:

[https://drive.google.com/drive/folders/1pSb88B8Zz9IY\\_tDjQ7tkNGePyTaPOTW?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1pSb88B8Zz9IY_tDjQ7tkNGePyTaPOTW?usp=sharing)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo geral apresentar estratégias teórico-metodológicas que potencializam o processo de produção de sentidos no gênero textual videoanimação além desse objetivo primeiro, buscamos analisar as contribuições do gênero videoanimação para a formação de leitores proficientes; apresentar encaminhamentos metodológicos para o trabalho com as videoanimações em sala de aula, por meio de uma sequência didática; e produzir uma unidade didática voltada para o trabalho com o gênero videoanimação.

Ao discorrermos sobre o assunto, buscamos expor questões teóricas relacionadas à leitura de textos multissemióticos e a inserção do gênero videoanimação em sala de aula, analisando as contribuições que o gênero pode apresentar para a formação de leitores proficientes em um mundo que exige cidadãos multiletrados. Além disso, produzimos um caderno pedagógico com atividades de leitura com textos multissemióticos, com propostas para o professor de Língua Portuguesa que atua no 7º ano do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagens e sistematizando encaminhamentos metodológicos para o trabalho com videoanimações em sala de aula, por meio de uma unidade didática.

Nesse sentido, apresentamos uma discussão a respeito dos tipos de textos que circulam na atual sociedade, considerados multimodais ou multissemióticos, com foco no gênero videoanimação. Para isso, apresentamos um estudo pensando também no processo formativo do professor, que, para inserir esses textos no processo de ensino, precisa estar capacitado e preparado para realizar um trabalho significativo com seus alunos, analisando e discutindo os textos em uma abordagem tanto linguístico-discursiva quanto semiótico-discursiva.

Em relação ao processo de formação docente, no capítulo Multiletramentos e formação de professores, apresentamos uma contextualização sobre os multiletramentos, perpassando por autores fundamentais do Letramento até os multiletramentos e suas contribuições para a resignificação dos percursos formativos, do processo de ensino e aprendizagem de línguas e para a produção de materiais didáticos. Destacamos, aqui, a formação, considerando que os multiletramentos são importantes tanto na formação inicial de futuros professores, quanto na formação continuada.

Feita uma apresentação inicial, passamos para uma discussão relacionada à leitura de textos multissemióticos, com vistas a promover uma provocação acerca da formação

de leitores críticos e proficientes, em vista dos textos que circulam na sociedade atualmente. Para isso, apresentamos considerações sobre o processo de leitura, discorremos sobre a Semiótica Social, a Teoria da Multimodalidade e a Gramática do Design Visual, sendo fundamentais para o processo de produção e de leitura dos textos multissemióticos, que já estão sendo inseridos nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, apresentamos uma discussão acerca das capacidades de linguagens sistematizadas por Lenharo (2016).

Considerando os textos multissemióticos nas aulas de Língua Portuguesa e visando a uma ampliação da discussão sobre o gênero aqui escolhido, produzimos um capítulo sobre o processo de leitura com videoanimações, aprofundando os estudos e as considerações em relação aos recursos utilizados em sua composição, como o som, as cores e as expressões faciais/corporais, que são auxiliares no processo de significação das narrativas apresentadas.

Diante das discussões desenvolvidas, buscamos produzir um capítulo sobre o processo de elaboração do caderno pedagógico, com vistas a apresentar possíveis contribuições dessa produção para o processo formativo do professor nessa atividade, que viabiliza uma aproximação da proposta de ensino com o contexto social dos alunos. Além disso, foi possível perceber que esse momento de produção é de grande importância para relacionar teoria e prática, aprofundando e buscando caminhos possíveis para a realização de atividades que abordem questões para o processo de ensino e aprendizagem com os textos multissemióticos.

Dessa maneira, ao considerarmos o processo formativo do professor, a partir dos estudos realizados, percebemos que esse processo é uma ação contínua, sendo necessário estar sempre buscando novas metodologias, novas pesquisas e novas pedagogias.

Sabemos que os sujeitos que circulam nas escolas estão em constantes mudanças, assim como o avanço dos recursos tecnológicos. Por isso, é de suma importância que a escola, como ambiente para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, busque estar sempre atualizada, considerando a multiplicidade cultural e semiótica em que estamos imersos e que o conceito de multiletramentos aponta (ROJO, 2012). E, além de contribuir para a formação do professor, a proposta de um caderno pedagógico pode apresentar benefícios também para o processo de aprendizagem dos alunos, ao explorar um gênero e aprofundar os estudos sobre questões de sua produção e circulação.

Assim, podemos considerar que o uso de videoanimações pode contribuir significativamente para o processo de formação de leitores proficientes, em função das

multiplicidades semióticas e a relevância dos conteúdos abordados nas produções fílmicas. O trabalho com atividades de maneira sistematizada também tem um papel importante para essa formação, uma vez que o estudo com um determinado gênero pode ser realizado com aprofundamento, sem que o aluno tenha acesso a diferentes gêneros, sem uma proposta de consolidação das aprendizagens. Pelo contrário, o professor pode realizar uma sondagem inicial, para que consiga diagnosticar o conhecimento da turma sobre o gênero e, em seguida, trabalhar com questões que auxiliem os alunos para uma melhor compreensão do gênero e observar as diferentes marcas do discurso contemporâneo (VIEIRA, 2015) que precisam de uma atenção especial em sala de aula e, com isso, desenvolver um trabalho com estratégias metodológicas que visem a consideração dos elementos visuais do texto e a relação entre eles.

Também é relevante para esse trabalho a considerar a relação dos elementos dos textos visuais com os leitores, contextos e argumentos, conforme Wysocki (2004) menciona. Além desses pontos citados pelo autor, destacamos também alguns elementos que podem ser explorados na leitura de textos multissemióticos, em especial, a videoanimação, como as cores, som, expressões faciais e/ou corporais, iluminação, imagens, enquadramento e perspectiva.

Conforme foi discutido, o trabalho com a sequência didática pode ser considerado um grande aliado do professor para o estudo com novos gêneros textuais ou gêneros que necessitam de um aprofundamento. Diante disso, observamos que trabalhar a ideia de sequência didática com o gênero videoanimação é uma maneira de levar o gênero com uma perspectiva diferente, mesmo não seguindo fielmente a estrutura apresentada por autores que abordam o tema, mas mostrando que é possível explorar diversos recursos que o gênero apresenta e que em muitos momentos não são abordados nas aulas como objeto de estudo.

Nessa perspectiva, esse trabalho pode contribuir para discussões sobre compreensão de conceitos básicos que estão presentes na BNCC e que, às vezes, não são significados na prática pelos professores, como o conceito de multiletramentos, multissemioses, multimodalidade, semioses e outros. Além disso, apresentamos noções básicas das teorias que foram apreendidas e que contribuem para a leitura de textos multissemióticos, como a Semiótica Social, a Teoria dos Multiletramentos e a GDV, que abordam questões de suma importância para a compreensão desses textos e para o processo formativo do professor de Língua Portuguesa e também para a área de Educação em geral, considerando que o professor é um dos responsáveis em formar alunos que

consigam ler proficientemente e criticamente os textos que chegam até eles e que circulam na sociedade.

A experiência de produção do caderno também é um processo importante para a formação do professor, tendo em vista que o trabalho processual apresenta contribuições substanciais para a atividade docente, pois permite adequações a partir das demandas levantadas.

É nesse contexto que o caderno pedagógico foi produzido. Refletindo sobre essa prática de produção e relacionando-a com ao percurso formativo (re)construído durante o curso de Mestrado, é possível destacar as possibilidades de aprofundamento do conhecimento sobre os gêneros multimodais. Além disso, foi possível constatar que, ao elaborar um caderno pedagógico, nós, enquanto professores, estamos desenvolvendo uma autonomia em relação às atividades que serão trabalhadas com os alunos durante o ano (ou em determinado período) – como era o propósito de nossa pesquisa de campo, que não pôde acontecer devido à pandemia da Covid-19.

Com isso, buscamos responder às seguintes questões que orientaram a pesquisa: Primeiro, como encaminhar uma proposta de leitura de textos multissemióticos em sala de aula? Essa é uma questão que, com o desenvolvimento da pesquisa, observamos que para encaminhar uma proposta de leitura com os textos multissemióticos é de suma importância que se considere elementos textuais e extratextuais. Desse modo, exemplificando como pode ser desenvolvido o trabalho com a leitura, por meio do caderno pedagógico, buscamos apoio em teorias e conceitos que podem auxiliar nesse processo, destacando aqui, a contribuição das das capacidades de linguagens para o trabalho os gêneros multissemióticos, que favorecem um processo de ensino e de aprendizagem mais sistematizado, com ações mais propositivas.

Para que esse trabalho fosse realizado, foi importante considerarmos os fundamentos teóricos que trazem provocações para o desenvolvimento das reflexões. Por isso, o nosso segundo questionamento: Quais são as perspectivas epistemológicas-axiológicas que embasam o trabalho com o gênero videoanimação em contextos escolares? Diante desse questionamento, buscamos apresentar uma pesquisa teórica que sustentasse a proposta de que é possível um trabalho com a leitura do gênero videoanimação e que ele, assim como outros gêneros, possui uma estrutura e um objetivo comunicativo, mesmo sendo composto, em sua maioria, por recursos visuais e sonoros.

Por fim, esperamos que as considerações aqui apresentadas possam servir como uma provocação para novas pesquisas na área de formação inicial e continuada, além de

contribuir para estudos sobre o uso de sequências didáticas e a produção de materiais didáticos relacionados aos textos multissemióticos, em especial, ao gênero videoanimação, que integra o cotidiano dos alunos e que apresenta potencialidades para o encaminhamento de práticas de leitura que, efetivamente, promovem o aperfeiçoamento de diferentes habilidades de linguagem, bem como a formação crítica e a participação ativa nas atividades escolares.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos; BUNZEN, Clecio. **Livro didático: dos contextos aos usos em sala de aula**. Recife: Pipa, 2020.
- AGUIAR JÚNIOR, Dejair Batista de. **Sequências didáticas produzidas por professores alfabetizadores: (re)significação do processo de formação docente**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/34823>>. Acesso em: 19 maio 2020.
- ALVES, Marcia M. Proposta para análise do design de som em animações educacionais. In: Congresso Pesquisa & Desenvolvimento em Design, 13., 2018, Joinville. **Artigo completo**. Joinville: Univille, 2018. p. 1-14. Disponível em: <[http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/ped2018/2.3\\_ACO\\_10.pdf](http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/ped2018/2.3_ACO_10.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- ARAUJO, Rosilma Diniz. Gramática visual: trazendo à visibilidade imagens do livro de LE. **Signum: Estud**, Londrina, v. 14, n. 2, p.61-84, dez. 2011.
- AZEVEDO, Ana Paula Matos Bezerra de; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Por uma introdução à teoria da multimodalidade: uma abordagem panorâmica para professores de língua(gem): uma abordagem panorâmica para professores de língua(gem). **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 15-38, 10 dez. 2018. Biblioteca Central da UNB. <http://dx.doi.org/10.26512/rhla.v17i1.9026>. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/rhla.v17i1.9026>>. Acesso em: 22 mai. 2020.
- BAKTHIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. **Arte da animação: técnica e estética através da história**. São Paulo: Senac, 2002.
- BARBOSA, Themis Rondão; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. As multifaces do letramento. **Revista Philologus**, Anais da VIII JNLFLP, Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. 19, n. 57, p.254-264, set./dez. 2013.
- BASTOLLA, Fernanda Falconi ; SOUZA, Antonio Escandiel de. XXII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2017, Cruz Alta. **A Importância da Linguagem como uma prática social na formação docente em Nível Médio**. Cruz Alta: Unicruz, 2017.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete; NOBRE, Kennedy Cabral. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na Gramática de Design Visual: encaixamento ou subjacência?. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v.10, n.1, jan./fev., p.91-109, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a05.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.



BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em 17 set. 2019.

BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA, Sonia Maria de Oliveira. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sonia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. **Incursões semióticas**: teoria e prática da gramática sistêmico funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso. Rio de Janeiro: Editora Livre Expressão, 2009. p. 87-117.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Universidade de Lisboa, 2012, p.133-148. Disponível em: <<https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2020.

CASTRO, Maria Morganna da Silva. **Blog**: uma proposta para a prática de multiletramentos na escola. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning by Design. Springer, 2015.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, 2009, p. 129-146.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada de professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. 2008. 382 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes.; STUTZ, Lidia. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro com LE. In: SZUNDY, P. T.C. et al. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

DIAS, Reinildes. **WebQuests**: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. Revista brasileira de linguística aplicada, v. 12, n. 4, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 177-196.

DOLZ, Joaquim. **Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3)**. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

EFKEN, Karl Heinz; CUNHA, Alexcina Oliveira Cirne Vieira da. A leitura interacional e formação do leitor competente. **Intersecções**, Jundiaí, v. 9, n. 20, p.51-65, nov. 2016.

EVANGELISTA, Solange; JERÔNIMO, Isabel Cristiane. A leitura como prática social: os gêneros textuais notícia e carta do leitor em sala de aula. In: EDUCAÇÃO, Secretaria de Estado da. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná: SEED, 2014. p. 1-18.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Isabel Magalhães et al. Brasília: Editora UnB, 2001. 316p.

FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio (org.). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

\_\_\_\_\_, Helena Maria; CARDOSO, Pedro Henrique; FURTADO, Bruno Stefano. Videoanimação *Piper*: uma proposta de leitura à luz da gramática do design visual. In: FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio (org.). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro& João Editores, 2019, p. 27-42.

\_\_\_\_\_, Helena Maria; ALMEIDA, Patricia Vasconcelos. Formação de professores para o trabalho com textos audiovisuais: uma proposta de leitura do gênero videoanimação. **Ling. – Est. e Pesq.**, Catalão - Go, v. 22, n. 2, p.115-127, 2018.

\_\_\_\_\_, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. Textualização e enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação escolhas da vida. **Prolíngua**, Paraíba, v. 12, n. 2, p.69-83, 2017.

\_\_\_\_\_, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. Letramento multimodal: múltiplas práticas na construção do sujeito-leitor. In: BORGES, Rosângela Rodrigues. **# Sou + tec: ensino de língua(gem) e literatura**. Campinas: Pontes Editora, 2015, v. 1, p. 69-86.

FONTELES, Mauricio Gomes da Silva. **O efeito sonoro: criação de sentidos na linguagem audiovisual do cinema independente**. 2018. 209 f., il. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília, Universidade

de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em:  
<<https://repositorio.unb.br/handle/10482/34484>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FRANCISCO, Edmilson; FERREIRA, Helena Maria; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Letramento digital: do uso das tecnologias digitais à formação dos professores de língua portuguesa, o que se discute sobre isso?. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 109-127, 23 dez. 2019. Universidade Federal de Minas Gerais - Pro-Reitoria de Pesquisa. <http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.12.3.109-127>. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16859>>. Acesso em 10 fev. 2021.

GOMES, Rosivaldo. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**, Alfenas, v. 3, n. 1, p. 56-80, jan. 2017.

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2017. 257 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual**. 2016. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2016.

GUALBERTO, Clarice Lage. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 1, 2013, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: Edufu, 2013. v. 3, p. 1 - 19.

HEMAIS, Barbara. Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio. **Janela de Ideias**, 2010. Disponível em: <[http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/JaneladeIdeias/biblioteca/B\\_Multimodalidade.pdf](http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/JaneladeIdeias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2019.

JEWITT, Carey. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. New York: Routledge Press, 2009.

JEWITT, Carey. KRESS, Gunther. (ed.). **Multimodal Literacie**. New York: Peter Lang, 2003.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 11. ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

JORGE, Rui Pereira. Edição de som: algumas perspectivas. **Caleidoscópio**, Lisboa, Portugal, p.59-67, 2001. Disponível em <[http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/614/jorge\\_edicaosom\\_%231de1.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/614/jorge_edicaosom_%231de1.pdf?sequence=1)>. Acesso em 04 nov. 2019.

KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; FELICIANO, Cláudia Queluz Batista. Novas tecnologias digitais e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa.

In: BORGES, Rosângela Rodrigues. **#Sou+tec: ensino de lingua(gem) e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 111-132.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_, Angela B. **Preciso ensinar o “letramento”? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. 2005 (Ministério da Educação) Coleção Linguagem e Letramento em Foco.

\_\_\_\_\_, Angela B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

\_\_\_\_\_, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, n. 69, p. 2-9, 1996.

LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto da vulnerabilidade social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

LIMA, Cássia Helena Pereira; SANTOS, Zaira Bomfante dos. Contextualizando o contexto: um conceito fundamental na Semiótica social. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. **Incursões Semióticas: Teoria e prática de gramática sistêmico- Funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, v. 1, p. 30-47.

LIMBERGER, Bernardo Kolling; BARBOSA, Vanessa Fonseca. A abordagem dos gêneros do discurso em um livro didático de alemão como língua estrangeira para iniciantes. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 18, n. 26, p. 188-213, dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-88371826188122>>. Acesso em: 15 maio 2020.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. p. 547-573, set./dez. 2006.

MARANHA, Tulio Lourençoni; FERREIRA, Helena Maria. A leitura de textos multissemióticos à luz da gramática do design visual. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 56, p.103-117, nov. 2018.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de ciências da educação**, Portugal, n. 8, p.7-22, jan./abr. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. Cap. 1. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, maio/ago. 2004.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.27-35, 1995, jan./abr. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851> >. Acesso em: 10 dez 2019.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, 1996.

NOVELLINO, Marcia Olivé. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira**: análise de suas funções e significados. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NÓVOA, António. Firmar A Posição Como Professor, Afirmar A Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.1166-1133, out-dez, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, Natália Maria França de; COUTINHO, Francisco Ângelo. A influência das cores na identificação e Interpretação de imagens no ensino de ciências. **VII Enpec**, Florianópolis, nov. 2009.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores (as) com vistas à questão identitária. **Revista Travessias**, v. 7, p. 414-431, 2013

PETERMANN, Juliana. Textos Publicitários Multimodais: Revisando a gramática do design visual. In: XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2005,

UERJ. **Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Rio de Janeiro, Intercom, 2005. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0413-1.pdf>>. Acesso em: 15 out 2019.

PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; MAIA, Denise Giarola. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 1, p. 126-148, jan./jun. 2014.

REGO, Francisco Cleiton Vieira Silva do. **Da especificidade da narrativa animada:** sobre o individualismo como valor no desenho Bob Esponja Calça Quadrada. 2013. Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/da-especificidade-da-narrativa-animadasobre-o-individualismo-como-valor-no-desenho-animado-bob-esponjacalca-quadrada1/>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 27-37, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, 2004.

SANTANA, Cássio Santos. A política como jogo: o enquadramento de imagens no impeachment de Dilma Rousseff no jornal folha de São Paulo. In: Congresso de Ciências da Comunicação na região Nordeste, 2018, Juazeiro. **Anais [...]**. Juazeiro: Intercom, 2018. p. 1-15. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nordeste2018/resumos/R62-0482-1.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Os mecanismos de textualização visuais em articulação com os linguísticos: os diversos recursos semióticos em tessitura para a composicionalidade do texto. **Linguagem**, São Paulo, v. 9, p. 1-17, 2009. Disponível em: <<http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/viewFile/570/333>>. Acesso em: 19 maio 2020.

SANTOS, Wagno da Silva; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência. **Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p.171-179, 2018.

SANTOS, Zaira Bomfante dos; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: A orquestração de significados. **CASA: Caderno da Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014.

SANTOS, Zaira Bomfante dos. **A representação e a interação verbal e visual:** uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da Gramática Sistêmico

Funcional e da Gramática do Design Visual. 2013. 256 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, Zaira Bomfante dos. A concepção de texto e discurso para a semiótica social e desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v.13, p. 1 – 14, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26994>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SÉ, Elisandra Villela G. **Tecnologia**: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal. Portal Vya Estelar, 2016. Disponível em: <<https://vyaestelar.com.br/tecnologia-manuais-de-aparelhos-devem-ter-linguagem-multimodal>>. Acesso em: 15 fev. 2021

SILVA, Marina Morena dos Santos e. **À mão livre**: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de inglês. 2017. 278 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016.

SILVA, Marina Machado da. **A expressão facial das emoções básicas em personagens de animação 3D**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168650/339063.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 maio 2020.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Letramento: um fenômeno plural. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012.

SILVA, Rosilma Ventura da; MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. O vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano. **Edapeci**, Sergipe, n. 6, p.93-103, dez. 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 128 p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, abr. 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Everton Gelinski Gomes de; STUTZ, Lidia. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização

de linguagem e didatização de gêneros. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 3, n. 58, set./dez. p. 1113-1133, 2019.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno, São Paulo: Parábola, 2014. 240 p.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. FapUNIFESP (SciELO). <<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-44502013000100002>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

TERSO, Tâmara Caroline Almeida; FERREIRA, Giovandro Marcus. A Metodologia do Enquadramento Multimodal na Análise de Cobertura das Manifestações no Processo de Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. In: Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação, 41., 2018, Joinville. **Anais [...]**. Joinville: Intercom, 2018. p. 1-15. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-1927-1.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, Josenia Antunes; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática sistêmico-funcional análise de discurso crítica semiótica social**. Brasília - DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VIEIRA, Josefina Antunes. **Discurso nas práticas sociais: perspectivas em multimodalidade e em gramática sistêmico-funcional**. São Paulo: Annablume, 2010.

VIEIRA, Mauricéia S. de P. A leitura de textos multissemióticos: Novos desafios para velhos problemas. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. **O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/3/TDE-2008-08-12T063034Z-1461/Publico/Tatiana%20Cuberos%20Vieira.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2008-08-12T063034Z-1461/Publico/Tatiana%20Cuberos%20Vieira.pdf)>. Acesso em: 14 de jan. 2019.



VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. Videoanimação: provocações para o ensino da leitura de textos multissemióticos no PIBID/Letras. In: SILVA, Paulo Ricardo da; ALVES, Jacqueline Magalhães; SUART, Rita de Cássia. **Pibid Ufla: Experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p. 79-92.

WYSOCKI, Anne Frances. The multiple media of texts: how onscreen and paper texts incorporate words, images, and other media. In; BAZERMAN, C; PRIOR, P. (Orgs). **What writing does and how it does in it: and textual practices**. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. p. 133-148.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.

ZAVAM, Aurea. Transmutação: criação e inovação nos gêneros do discurso. **Linguagem em (Dis)Curso**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 251-271, abr. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1518-76322012000100012>>. Acesso em 15 mar. 2020

**APÊNDICE A – Caderno Pedagógico**

**CADERNO PEDAGÓGICO**

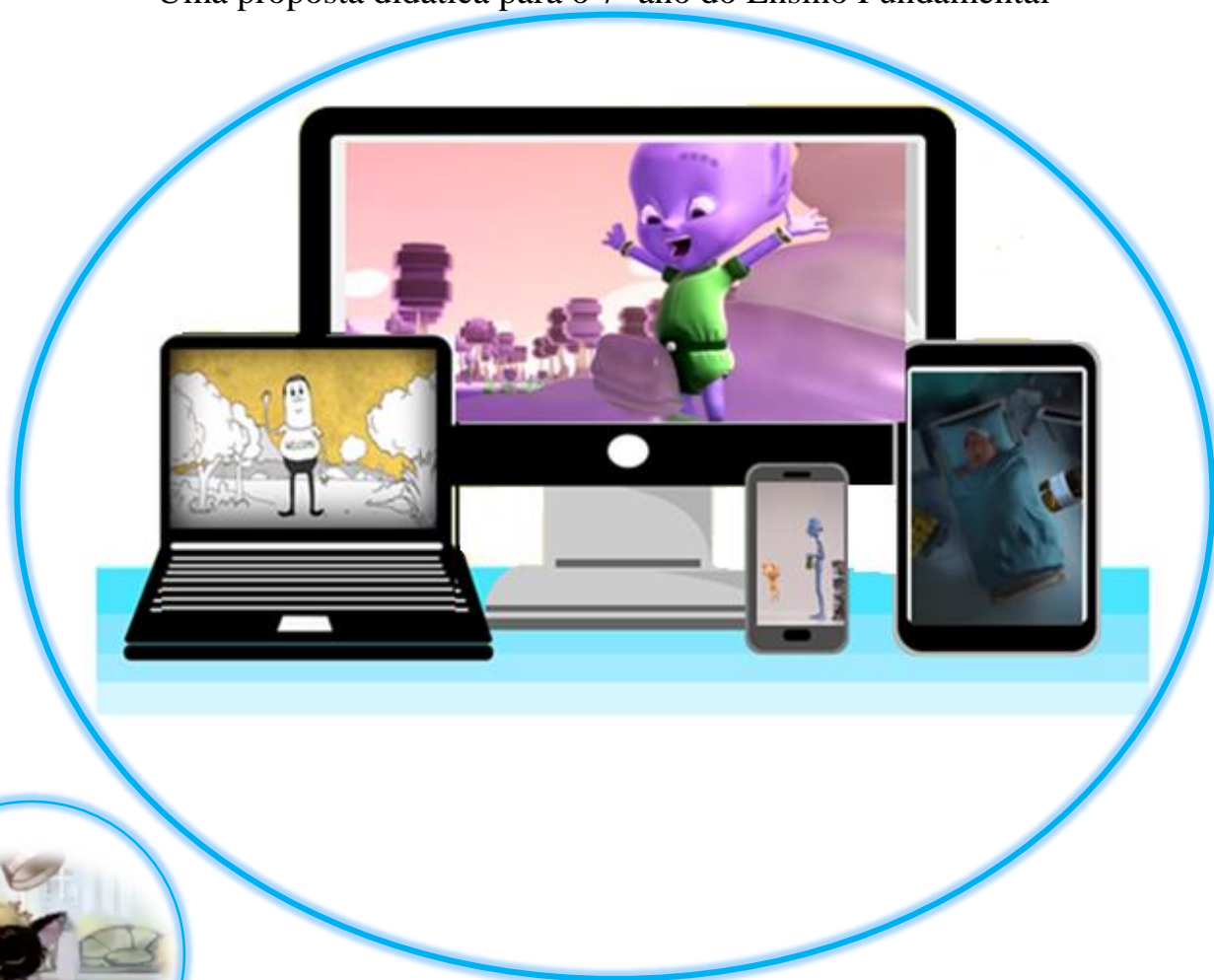
**TECIENE CÁSSIA DE SOUZA**

**HELENA MARIA FERREIRA**



## **LEITURA DE VIDEOANIMAÇÃO NA ESCOLA**

Uma proposta didática para o 7º ano do Ensino Fundamental



**2021**

Prezado (a) professor (a),

Em uma sociedade altamente tecnológica, precisamos nos atentar para o uso de diferentes gêneros que integram o cotidiano social.

Pense em suas atividades realizadas nas últimas 24 horas. Quais foram os textos com os quais teve contato? Esses textos são orais, escritos ou imagéticos? E na escola? Quais são os gêneros que predominam no cotidiano da sala de aula? Eles apresentam-se articulados ao cotidiano dos alunos?

Agora, reflita sobre o seu percurso formativo. Você teve a oportunidade de aprender sobre as estratégias metodológicas para o trabalho com vídeos em sala de aula? Você concorda que os alunos se deparam com esse tipo de produção com recorrência nas suas interações sociais?

Considerando o contexto social dos alunos de Educação Básica, foi proposto este Caderno Pedagógico destinado ao professor que atua no 7º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de apresentar propostas de atividades para a leitura do gênero videoanimação.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (2017), é papel da escola explorar a dimensão da “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (p. 73), de modo favorecer uma interpretação crítica dos textos que circulam socialmente e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.

Para auxiliar a sequenciação das atividades, este caderno é composto por quatro módulos e neles vamos trabalhar com uma preparação para a leitura com a videoanimação apresentação do gênero videoanimação (Módulo I), leitura e interpretação de videoanimações (Módulo II) e socialização dos trabalhos produzidos (Módulo III).

É importante já ressaltar que essas propostas de atividades podem ser adaptadas de acordo com a necessidade do professor ou da turma, podendo até mesmo ser desenvolvida em outras etapas do ensino, que não seja o 7º ano.

Bom Trabalho

**SUMÁRIO**

Introdução .....	4
Um pouco sobre a teoria .....	6
Módulo 1 – Preparação para a leitura com a videoanimação e apresentação do gênero	11
Módulo 2 – Leitura e Interpretação de videoanimações: colocando em prática .....	18
Módulo 2.1 – A destruição do meio ambiente e dos animais .....	18
Módulo 2.2 – Contos e lendas .....	23
Módulo 2.3 – Padrões estabelecidos na sociedade .....	28
Módulo 2.4 – Comparando textos .....	32
Módulo 2.5 – A criatividade na atual sociedade .....	35
Módulo 3 – Socialização dos trabalhos .....	39
Considerações Finais .....	41
Referências .....	42

# INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade altamente tecnológica que segue avançando a cada dia. Com esses avanços, os modos de comunicação também sofrem mudanças. Hoje em dia nos comunicamos por intermédio de diferentes plataformas e recursos que a tecnologia nos proporciona.

É notório que os textos pelos quais nos comunicamos também mudaram, temos hoje a mensagem verbal que pode facilmente ser substituída por diversos *emoticons*, *gifs*, *memes*, que podem ser eleitos para uso em vez de uma mensagem simplesmente verbal. Além disso, o compartilhamento de vídeos e imagens nas redes sociais é cada vez maior. No entanto, esses textos não ficam presos apenas nessas plataformas de comunicação, eles estão presentes em diversas esferas sociais.

Pensando nisso, esses gêneros textuais precisam ser considerados também na escola e os documentos que regem a Educação já apontam para esse caminho, como ocorre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, esse caderno pedagógico, que também pode ser considerado um material formativo para o professor, foi criado com vista a contribuir para o trabalho com o processo leitura desses gêneros, em especial o gênero videoanimação, que foi objeto de estudos de minha dissertação de mestrado, intitulada “O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula: possibilidades de leitura”.

Considerando a leitura dos textos multissemióticos, a BNCC (2017, p. 72) aponta para uma atividade de leitura que considere não apenas o texto escrito, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.”

Nesse sentido, buscamos apresentar possibilidades de atividades que abordem as habilidades de leitura e interpretação de textos multissemióticos, de acordo com as sugestões da Base Nacional Comum Curricular, atrelada às Capacidades de Linguagem, que auxiliam na elaboração e execução de atividades de leitura e compreensão dos textos verbais e visuais.

Diante disso, este caderno encontra-se organizado com atividades para um período de 8 aulas, sendo essa estimativa variável, pois dependerá do andamento da turma na realização das atividades, que, para a consecução desse material, não foram aplicadas em uma turma específica, devido ao cenário de pandemia (Covid-19). Desse modo, reiteramos

que as atividades propostas nesse caderno são sugestões de atividades com a leitura de videoanimação, baseada na pesquisa realizada durante o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (Ufla) e tem os seguintes objetivos:

## Professor



### Objetivos:

- > Trabalhar a prática de leitura com o gênero videoanimação;
- > Proporcionar aos alunos a leitura de gêneros multissemióticos;
- > Trabalhar com as capacidades de linguagem.

## Aluno



### Objetivos:

- > Desenvolver a prática de leitura com o gênero videoanimação;
- > Compreender o processo de organização e de funcionamento do gênero videoanimação;
- > Desenvolver a leitura de diferentes gêneros multissemióticos.

No decorrer do caderno, buscamos estabelecer um diálogo com o professor com sugestões, explicações e dicas para aprofundamento. E, para facilitar essa comunicação, utilizamos as seguintes legendas:

**PROFESSOR**

**ATIVIDADES PARA OS  
ALUNOS**

**SUGESTÕES/DICAS**

**VIDEOANIMAÇÃO**

# Um pouco sobre a teoria

Conforme mencionado na introdução, para a elaboração do caderno pedagógico, buscamos apoio em alguns conceitos teóricos que contribuem para o trabalho com gêneros multimodais ou multissemióticos. Desse modo, começaremos apresentando as capacidades de linguagem, que citamos anteriormente e que foram utilizadas para nortear as atividades do caderno. São elas:

**Tabela 1:** Capacidades de linguagem e definições

Capacidades de linguagem	Definição
<b>Capacidades de Ação</b>	Construção de sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e a escolha do gênero textual. São as operações para o reconhecimento de componentes físicos e sócio subjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero os responsáveis pela construção das capacidades de ação e, para tal fim, o foco está na interpretação com base no contexto sócio histórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período da produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático.
<b>Capacidades Discursivas</b>	Construção de sentido mediante as representações sobre as características próprias do gênero como: a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados de forma linguística no texto (os tipos de discurso), e as formas de planificar a linguagem no interior do texto (os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal)
<b>Capacidades Linguístico-discursivas</b>	Construção de sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão.
<b>Capacidades de Significação</b>	Construção de sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.
<b>Capacidades Multissemióticas</b>	Construção de sentido mediante multissemioses advindas da relação entre recursos verbais e não verbais, considerando os conceitos epistemológicos que aparecem veiculados em imagens, sons, vídeos e nas tecnologias digitais de forma geral. São considerados os elementos semióticos que constituem um determinado gênero textual.

**Fonte:** Aguiar Júnior (2019)

Apresentadas as capacidades de linguagem e suas definições, destacamos a seguir, na tabela 2, os critérios para serem explorados em cada categoria. Assim, antes de o professor

dar início nas discussões, ele poderá consultá-la, caso tenha dúvidas sobre alguma questão. É importante considerar que essas tabelas também podem ser utilizadas no desenvolvimento de novas atividades com textos verbais ou não verbais. Além disso, para melhor exemplificar as categorias e critérios apresentados, nas atividades presentes nesse caderno, sinalizamos as questões com o código do critério que está sendo desenvolvido, ou que se espera desenvolver.

**Tabela 2:** Categorias e critérios

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
CS (Capacidades de Significação) (2011)	(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos <sup>11</sup> ; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas <sup>12</sup> e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
CA (Capacidades de Ação) (2010)	(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levantar em conta propriedades languageiras <sup>13</sup> na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
CD (Capacidades Discursivas) (2010)	(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
CLD (Capacidades Linguístico-discursivas) (2010)	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo); (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);

<sup>11</sup> Mapas semânticos: esquemas para melhor compreender expressões e conteúdo de um texto.

<sup>12</sup> Podemos considerar atividades praxiológicas como atividades de práticas sociais, presentes no dia a dia da sociedade.

<sup>13</sup> Propriedades languageiras dizem respeito propriedades universais das atividades languageiras. Ex.: dimensões estruturais linguísticas (propriedades lexicais e morfosintáticas), dimensões semântico-pragmáticas (propriedade de construção de significados/sentidos e usos da linguagem), dimensões cognitivas (relações ou associações) etc.



	<p>(5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;</p> <p>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;</p> <p>(7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;</p> <p>(8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;</p> <p>(9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;</p> <p>(10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;</p> <p>(11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor;</p> <p>(12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo).</p>
<p><b>CMS</b> (Capacidades Multissemióticas) Citadas por Dolz (2015) e categorizadas por Cristovão e Lenharo (2016)</p>	<p>(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;</p> <p>(2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;</p> <p>(3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;</p> <p>(4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.</p> <p>(5CMS) Compreender os elementos semióticos<sup>14</sup> na constituição do gênero.</p>

**Fonte:** Lenharo (2016, p. 31-32)

E diante das capacidades de linguagem apresentadas e seus critérios, torna-se relevante considerar que existem alguns elementos visuais e que podem ser analisados, segundo Wysocki (2004) sob três dimensões: 1) considerando os elementos visuais do texto; 2) considerando as relações presumidas entre esses elementos e 3) considerando como os elementos e relações conectam-se com os diferentes leitores, contextos e argumentos. Esses elementos são fundamentais tanto para a leitura quanto para a produção desses textos. No entanto, nos atentaremos para o processo de leitura, como já mencionado anteriormente.

<sup>14</sup> Exemplos de recursos semióticos: sons, imagens, cores, movimento, enquadramento, expressões faciais/corporais, fala, escrita, entre outros.

Para o processo de leitura com textos multissemióticos, em especial o gênero videoanimação, embasamo-nos em teorias como a **1) Gramática do Design Visual (GDV)**, que apresenta três (meta)funções que auxiliam no processo de leitura de textos imagéticos que são elas: metafunção ideacional: relacionada à representação dos elementos na imagem; metafunção interacional: diz respeito às relações entre os participantes da cena enunciativa; e a metafunção textual: relacionada à composição das imagens e à organização dos elementos indiciadores de sentido; **2) Teoria da Multimodalidade** que considera os diferentes modos constituintes de um texto, ou seja, considera o som, a imagem, a cor, a posição, a fala, a escrita, entre outros. Por meio desses modos representacionais o sentido é produzido, interpretado e reconstruído. Junto à essas teorias temos ainda a **3) Semiótica Social**, que tem o foco no processo de significação dos modos que compõem os textos, em especial os textos não verbais. Além disso, os estudos dessa teoria nos mostram o quão importante são as escolhas do produtor para esse processo de significação que estão fortemente relacionadas com o contexto social.

Apresentamos, então, uma sistematização dos recursos que podem ser analisados e considerados no trabalho com a videoanimação e que apresentaremos a seguir com o intuito de contribuir para o trabalho que será desenvolvido durante as atividades com o gênero.

#### PARA SABER MAIS

##### GDV:

SILVA, Marina Morena dos Santos e. **À mão livre**: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de inglês. 2017. 278 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2017.

##### Teoria da

##### Multimodalidade:

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.135-151.

##### Semiótica Social:

LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sonia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. **Incursões semióticas**: teoria e prática da gramática sistêmico funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso. Rio de Janeiro: Editora Livre Expressão, 2009.

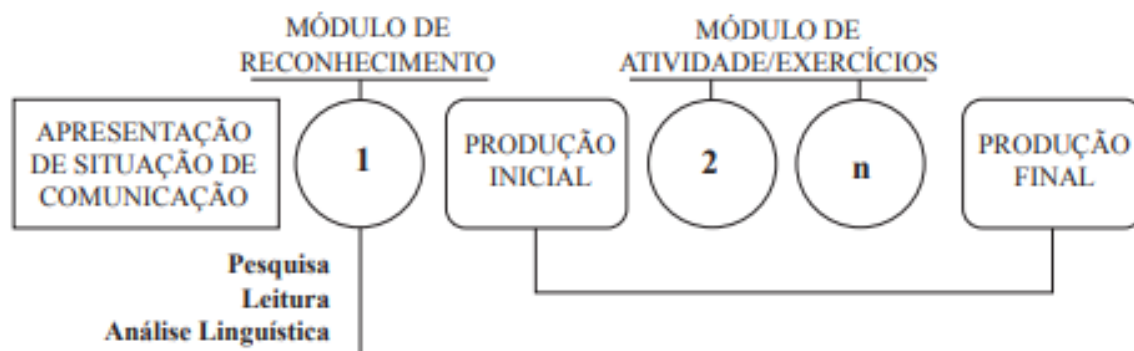
## Sistematização dos recursos de análise leitora de uma videoanimação

<b>LEITURA DE VIDEOANIMAÇÃO</b>	
<b>RECURSOS</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES</b>
<b>Cores</b>	Utilizadas para ressaltar uma informação, representar uma ideia, uma atitude, um sentimento. É possível trabalhar com cores quentes ou frias; a escolhas dessas cores é um fator relevante para o processo de significação.
<b>Som</b>	Na leitura da videoanimação pode contribuir, principalmente, com ritmo (acelerado ou não); pode ser utilizado para dar ênfase ou não em uma situação, envolvendo o leitor no contexto apresentado.
<b>Iluminação</b>	O recurso de iluminação pode contribuir no processo de leitura para deixar em evidência um personagem ou não, auxiliando o produtor em seu projeto de dizer.
<b>Imagens</b>	A utilização de imagens dentro da videoanimação pode auxiliar na compreensão da mensagem geral de determinado trecho (cena) ou de toda a videoanimação. Além disso, podem ser utilizadas para destacar um tema, assunto ou ideia.
<b>Palavras</b>	Assim como os outros recursos, a utilização de palavras, ou seja, de texto verbal junto ao texto não verbal, pode contribuir significativamente no processo de significação da videoanimação, pois, podem situar o leitor em determinadas questões abordadas.
<b>Expressões Faciais e Corporais</b>	Assim como na vida real, nas animações, as expressões contribuem muito no projeto de dizer. Assim, por meio delas é possível interpretar um sentimento, uma reação, uma emoção; esse recurso é muitas vezes utilizado para demandar algo do leitor, ou seja, envolve-lo na narrativa, estabelecendo uma comunicação.
<b>Enquadramento</b>	Esse recurso contribui para o processo de leitura por manter a interação entre os personagens, buscando o direcionar o foco da cena. Pode ser analisado no nível conotativo; semiótico-estilístico; conotativo; e ideológico.
<b>Perspectiva</b>	Recursos relacionado as escolhas de ângulo e posição das imagens.

**Fonte:** Da autora (2021)

Também para a organização do trabalho buscamos apoio nos pressupostos teóricos sobre a Sequência Didática e, apesar de não seguirmos fielmente a estrutura apresentada nessa metodologia, aproximamo-nos do modelo teórico apresentado por Costa-Hübes (2008; 2009), onde a autora apresenta o seguinte modelo de sequência didática

**Figura 1:** Esquema de Sequência Didática



**Fonte:** Swiderski e Costa-Hübes (2009)

Conforme nosso foco é na atividade de leitura, nesse caderno desenvolvemos o módulo de reconhecimento; módulo de atividade; e ao final, apresentamos uma sugestão de socialização das atividades desenvolvidas nos módulos, que podemos aproximar do processo de produção final, mas é válido ressaltar que, mediante a pesquisa desenvolvida para a produção da dissertação de mestrado intitulada: *O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula: possibilidades de leitura (2021)*, escrita por Teciene Cássia de Souza e sob a orientação de Helena Maria Ferreira, não seguimos fielmente o modelo de sequência didática apresentado pelos estudiosos da área, mas sim, buscamos apoio em considerações acerca da estrutura e organização das atividades que foram produzidas.

# 1 PREPARAÇÃO PARA A LEITURA COM A VIDEOANIMAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO GÊNERO

## NESTA AULA

**Assunto:** Leitura e apresentação do gênero videoanimação.

**Duração:** 2 aulas

**Recursos de apoio didático:** Papel sulfite, lousa, giz, Datashow, caixa de som e notebook.

**Organização do espaço:**  
alunos em círculo

## O processo de leitura

### PROFESSOR

Neste primeiro momento, temos como objetivo principal a apresentação do gênero videoanimação para a turma. Para isso, solicite aos seus alunos a leitura dos textos apresentados abaixo, ressaltando a diversidade de textos que temos em nossa sociedade. Provoque uma discussão acerca dos gêneros apresentados e seus respectivos meios de circulação. Desse modo, essa atividade pode contemplar os seguintes **objetivos de aprendizagem**: a) conhecer o gênero videoanimação; b) compreender sua organização e estrutura; c) realizar a leitura de diferentes tipos textuais.

Se possível, solicite aos alunos que façam um círculo para melhor visualização dos textos apresentados.

**Sugestão:** Os textos podem ser reproduzidos no Datashow, não necessitando de uma cópia.

As questões apresentadas neste caderno também podem ser adaptadas, e, se preferir, podem ser apresentadas por meio de algum recurso tecnológico, como o Datashow, não apresentando uma necessidade de cópia impressa para os alunos

Vivemos em uma época em que o texto não verbal está presente em diferentes lugares e chegam até nós com muita facilidade, até mesmo em decorrência dos avanços tecnológicos. Muitos textos que lemos apresentam diferentes recursos em sua composição que nos auxiliam no processo de leitura e interpretação.

**Quais são os tipos de textos que você está acostumado a ler, produzir ou compartilhar? Por meio de qual(is) ferramenta(s) (livro, celular, computador) você mais lê atualmente?**

Converse com a turma e apresente os textos a seguir.

(3CS) - Leia os textos a seguir:

### Texto 1



### Texto 2

Звук осторожный и глухой  
Плода, сорвавшегося с древа,  
Среди немолчного напева  
Глубокой тишины лесной...

Fonte: <http://www.elfikurten.com.br/2016/07/ossip-mandelstam.html> 1908

Óssip Mandelstam (Óсип Мандельштáм), no livro "Poesia da recusa". [organização e tradução Augusto de Campos]. Coleção signos 42. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

### Texto 3

UOL HOST PAGBANK PAGSEGURO CURSOS
UOL BUSCA BATE-PAPO EMA

# AH AVENTURAS NA HISTÓRIA

AH MATÉRIAS NOTÍCIAS GALERIA CURIOSIDADES BIOGRAFIAS ÚLTIMAS NOTÍCIAS
ASSINE ANUNCIE

Busca

**GALERIA » BRASIL**

## PRIMEIRO METRÔ DO BRASIL: CELEBRAÇÃO PREMATURA

“Inaugurada” em 1972, a Linha Azul do metrô de São Paulo levaria ainda mais de dois anos para funcionar

REDAÇÃO AH PUBLICADO EM 09/02/2019, ÀS 06H00

f
t
m
w
p
+ 17



Inauguração do metrô de São Paulo, em 1972 - Divulgação/ Metrô

No dia 9 de setembro de 1972, uma sirene anunciava para breve uma grande mudança na rotina dos paulistanos. Acionada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici (o homem calvo na foto acima. À esquerda dele, de farda, está o general João Batista Figueiredo), a campanha fez o operador Antonio Lazarini colocar para funcionar, diante do público, o primeiro metrô do Brasil.

A cerimônia serviu apenas para marcar a revolução tecnológica no sistema de transportes do país, em pleno regime militar. O metrô só passou a transportar passageiros em 14 de setembro de 1974, entre os bairros de Jabaquara e Vila Mariana, seis anos após o início das obras.

Em 1975, a Linha Azul chegava até Santana: eram 16,7 quilômetros de extensão e 20 estações. Na época, cerca de 2 858 pessoas eram transportadas por dia. Hoje circulam cerca de 4,5 milhões, por 84 estações.

**CUPOMZEIROS**

**ECONOMIZE NAS MELHORES LOJAS ONLINE!**

**+1.000 CUPONS DE DESCONTO**

**VER CUPONS**

[www.cupomzeiros.com](http://www.cupomzeiros.com)

**MAIS LIDAS**

- 
Da vizinhança dos ditadores ao naufrágio do Titanic: 5 coincidências históricas bizarras
- 
A cidade submersa de Heracleion, uma das descobertas mais importantes do Egito Antigo
- 
5 fatos misteriosos sobre a vida íntima de Leonardo Da Vinci
- 
Almoço no topo de um arranha-céu: os segredos por trás dessa icônica fotografia

Primeiro metrô do Brasil: celebração prematura. **Aventuras na História**. São Paulo, 09 de fev. de 2019.

Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/galeria/historia-foto-primeiro-metro-brasil-tecnologia-ditadura.phtml>>. Acesso em: 05 set. 2020.

**Texto 4****Videoanimação “A Ilha – Alê Camargo”.**

Disponível em:

<[https://drive.google.com/file/d/1dZQ0O\\_4O0DP4D658x0GoVrIM6qj8\\_UBJ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1dZQ0O_4O0DP4D658x0GoVrIM6qj8_UBJ/view?usp=sharing) >

(1CA; 6CS) - Após a leitura, apresente as seguintes questões para reflexão:

a) Você conseguiu ler todos os textos com facilidade? Comente.

É esperado que o aluno consiga ler com facilidade pelo menos 3 dos textos apresentados, uma vez que o texto 2 está em outro idioma. No entanto, instigue os alunos a considerar a estrutura do texto, que se configura como um poema.

b) O que facilitou ou dificultou a sua leitura?

Espera-se que os recursos visuais e verbais tenham facilitado a leitura. Um fator que pode dificultar a leitura é o idioma do texto 2.

c) Qual é a diferença entre os textos apresentados?

Conforme foram apresentados diferentes tipos de textos que utilizam linguagens diferentes (verbal, visual, não verbal), espera-se que os alunos consigam identificar essas diferenças na estrutura, organização e linguagem dos textos.

Caro (a) professor(a), pondere com os alunos sobre a questão da situação de produção, circulação e recepção dos textos.

Sugestões para encaminhamentos:

1) O texto 1 consiste em um símbolo indicativo da proibição do ato de fumar. Discuta com os alunos sobre o fato de não haver indicação de autoria e de o texto ser constituído por uma imagem (cigarro) e por um símbolo convencional (círculo cortado na diagonal, na cor vermelha). Analise, com os alunos, sobre a função social desse texto, o contexto de circulação. Reflita sobre os possíveis destinatários e os efeitos de sentido que podem ser construídos por interlocutores não fumantes.

2) Explore o texto 2. Analise a sua diagramação e levante possibilidades com os alunos para a identificação do gênero textual. A indicação da fonte dá uma pista de que se trata de um poema. Apresente a tradução do poema: “O som seco” - o som seco e surdo desta/fruta caindo/no murmúrio sem fim do/ oco silêncio da floresta. (ÓSSIP MANDELSTA, 1908). Problematicize a questão da decodificação, o fato de o texto ser escrito em outro idioma.



3) O texto 3 trata do surgimento da linha metroviária em São Paulo. Discuta com os alunos sobre o gênero textual, o suporte, possíveis leitores, modalidades de linguagem (dimensão verbal e dimensão imagética) e relação entre elas, escolhas linguísticas, semióticas e discursivas.

4) Analise o texto 4. Discuta sobre o contexto de circulação desse tipo de texto. Discuta a questão da autoria coletiva (produtor de roteiros, produtor de multimídia, diretor de artes, iluminador digital, compositor de efeitos visuais, desenhista etc.): você considera que essa questão interfere no produto final? Analise as pistas para a construção do perfil dos possíveis leitores-espectadores. Faça um levantamento dos recursos semióticos que contribuem para a produção de sentidos, como por exemplo o movimento, a cor, o som, expressões faciais/corporais, presença ou não de textos verbais.

A seguir apresentaremos algumas questões para uma sondagem sobre o gênero videoanimação. Nessa atividade você também está exercitando a leitura em uma abordagem para a formação de leitores críticos, ou seja, leitores que compreendam os textos que chegam até eles com um olhar que lhes faça perceber que por trás daquele texto existem lacunas, ideologias, silêncios e, principalmente, uma intenção de quem produz.

Nesse sentido, o levantamento de hipóteses antes de iniciar uma leitura (de um gênero novo ou não) também é um fator importante para a formação de leitores críticos. Essas hipóteses podem ser sobre o gênero, como apresentamos anteriormente ou ainda sobre a temática abordada na produção. Essa estratégia de leitura com base em levantamento de hipóteses, de acordo com Koch e Elias (2010) auxilia na atividade de leitores ativos, que consideram seus conhecimentos prévios no processo de significação dos textos.

Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto está *inseparável* de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3, grifos do autor)

Considere, agora, o seguinte questionamento:

Você (s) sabe (m) o que é uma videoanimação? Tente se lembrar de alguma animação. Que características ela apresenta? Quem produz uma videoanimação? Em que contextos circula? A quem as videoanimações são destinadas? No seu entendimento, qual(is) é(são) a(s) principal(is) função(ões) das videoanimações?

Nesse primeiro momento é importante que os alunos compreendam a estrutura do gênero, sua circulação, produção e características. No entanto, eles já terão um primeiro contato com o gênero por isso, é relevante que se faça uma sondagem oral, buscando observar e instigar os alunos a dizerem como eles consideram o gênero videoanimação, em especial para estudo. Esse momento pode ser guiado com questões como: Diante do que foi apresentado sobre a videoanimação, como vocês consideram esse gênero? Vocês gostaram de conhecer mais sobre o gênero? Vocês já produziram uma videoanimação ou pensam em produzir? Por quê?

(7CS) - Para contextualizar...

No início do ano 1940, surgiram os desenhos em movimentos para contar uma história. No entanto, com o desenvolvimento temos, hoje, produção em 3D, considerada como uma arte gráfica. Essas animações podem ser utilizadas em vinhetas de televisão e cinema, jogos eletrônicos, seriados televisivos, curtas e longas-metragens, entre outros. Além disso, elas são produzidas por meio de variadas técnicas e materiais, como desenhos, pinturas, figuras digitais, partes do corpo humano, somados aos recursos técnicos para a elaboração da animação.

Normalmente, uma animação é composta por uma estrutura narrativa, composta por:

- a) **Apresentação Inicial**
- b) **Quebra de uma situação inicial**
- c) **Estabelecimento de um conflito**
- d) **Clímax**
- e) **Epílogo ou conclusão**
- f) **Resultado**

Após essa contextualização, retome a videoanimação apresentada no texto 4 e discuta:

a) Podemos classificar o vídeo apresentado como uma videoanimação? Por quê?

O texto pode ser classificado como videoanimação por apresentar diversos recursos do gênero e também se enquadrar na estrutura narrativa de uma videoanimação.

b) Preencha o quadro a seguir, juntamente com os colegas e a professora, apresentando as seguintes informações:

Apresentação inicial	Quebra de uma situação inicial	Estabelecimento de um conflito	Clímax	Epílogo ou conclusão	Resultado

## PARA RECORDAR



- Nesta aula buscamos apresentar o gênero videoanimação para a turma, sua organização e processo de composição;
- Buscamos ainda apresentar aos alunos que existem outras configurações de textos que fazem usos de recursos diferentes, e não só o texto escrito;
- Mesmo com um foco maior da apresentação da estrutura narrativa do gêneros, nessa aula já se pode observar uma mobilização das capacidades de linguagem que apresentamos na introdução desse material;
- Nessa apresentação do gênero, também é possível observar a recepção do gênero pelos alunos por meio de uma sondagem com os alunos e uma observação do professor.

Finalize a aula, refletindo com os alunos sobre as características do gênero videoanimação, e comente que esse gênero que será explorado nas próximas aulas.

Você pode ainda sugerir que os alunos façam uma pesquisa sobre o gênero na internet e compartilhem alguma videoanimação de que ele mais gostar com seus amigos, com o auxílio das redes sociais.

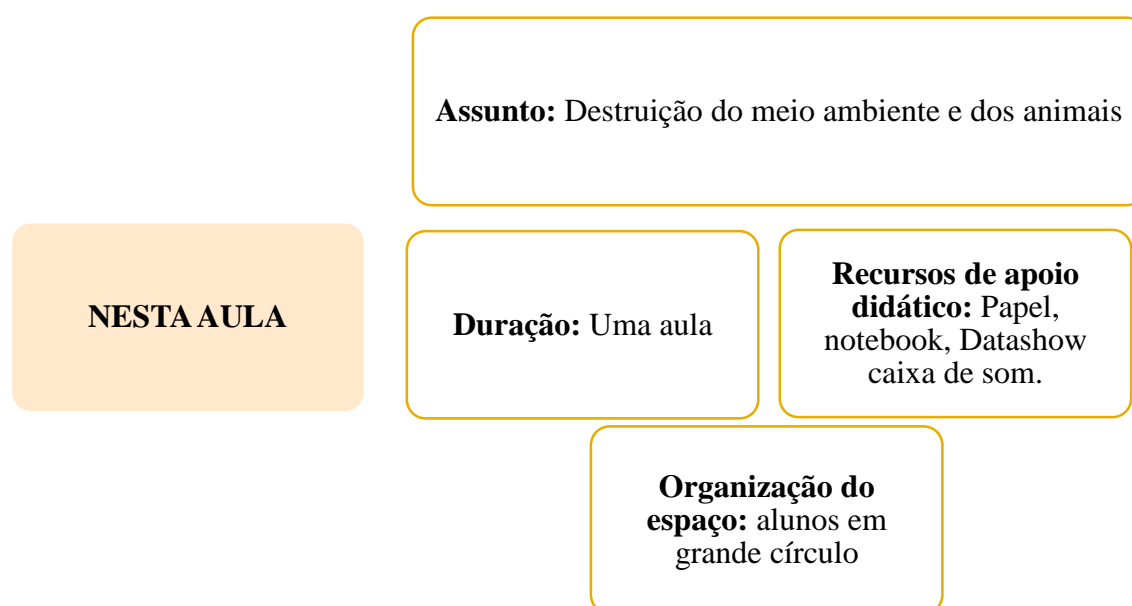


# 2

## LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE VIDEOANIMAÇÕES: COLOCANDO EM PRÁTICA

Professor, neste módulo, trabalharemos a leitura e a interpretação de diversas videoanimações. Para isso, serão apresentadas atividades que envolvem as dimensões linguísticas, semióticas e discursivas, tal como proposto pela BNCC. Assim, os alunos poderão realizar análises, envolvendo os diferentes recursos constitutivos do texto e os efeitos de sentidos advindos das escolhas feitas pelos produtores. Também é relevante que você, antes de levar cada texto para a sala de aula, assista os vídeos para observar os elementos aqui trabalhados e, assim, compartilhar com seus alunos também sua leitura. Vamos lá?

### 2.1 A destruição do meio ambiente e dos animais



Professor, esta atividade pode contemplar o seguinte **objetivo de aprendizagem**: Realizar uma leitura da narrativa e observar como os recursos semióticos auxiliam na produção de sentidos.

Após a contextualização e a apresentação das características de uma videoanimação, passaremos agora para o momento de uma reflexão acerca da prática de leitura e do gênero videoanimação.

Antes de dar início às atividades, retome alguns pontos importantes discutidos na aula anterior, como:

Questão 1. Assistir a uma videoanimação equivale a ler um texto?

Questão 2. Quais são os suportes em que os textos normalmente circulam? Esses suportes influenciam no processo de seleção dos modos de organização (recursos linguísticos, semióticos e discursivos e suas combinações) e dos modos de funcionamento (objetivo comunicativo, razões das escolhas de determinados recursos, pistas deixadas pelo produtor para a construção do projeto de dizer – proposta do texto).

Questão 3. O que caracteriza uma videoanimação?

Essas questões são apenas sugestões, podendo ser substituídas por outras ou adaptadas.

## Leitura e interpretação

### ATIVIDADE 1

(4CA) - Você já parou para pensar como o homem vem destruindo o meio ambiente? E o que o leva a praticar tal ato? Reflita sobre isso com a turma.

Resposta pessoal.

Assista à videoanimação a seguir:

#### Videoanimação Man

Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1RdsYMQoS3vPIUTrKSasCESNQbuH9hvHj/view?usp=sharing>>

1. Responda:

- a) (12CLD) - Qual é o título da videoanimação? Discuta com os colegas sobre a escolha desse título? **Man: Homem.**
- b) (3CA) - No início do vídeo, o produtor utiliza a informação “500,000 years ago”, ou seja, “500,000 anos atrás”. Para que serve essa informação? **Uma maneira de contextualização.**
- c) (5CLD; 12CLD) - Como você explica o fato de a inscrição da camiseta do personagem ser “welcome”? **Caso os alunos não saibam o significado da palavra “welcome”, eles poderão fazer uma pesquisa no dicionário impresso ou digital. Se o professor achar mais conveniente, os alunos poderão ainda levantar hipóteses sobre o significado da palavra.**
- d) (2CD; 10CLD) - No barco está escrito “ruler of the sea”, que quer dizer “governante do mar”. Como essa informação se relaciona com o conteúdo da videoanimação? **Espera-se que os alunos possam relacionar a frase com a maneira como o homem “governa” o que encontra-se à sua volta.**
- e) (4CA) - Como você relaciona o contexto atual de nosso país com a videoanimação apresentada? **É esperado que os alunos consigam inferir informações para além do texto, relacionando com tudo o que está sendo destruído no meio ambiente.**
- f) (8CLD) - Como se pode definir a sensação expressa pelo homem ao ver tudo sendo destruído? **Espera-se que os alunos interpretem as expressões faciais e corporais do homem, que indicam prazer por estar destruindo e, supostamente, conquistando o que ele queria.**
- g) (2CA) – Considere a questão e resposta anterior. O que você pode fazer para ajudar mudar essa situação, começando por sua cidade? **A mudança começa nas pequenas atitudes, dentro de casa, com os amigos, nas relações em sociedade. Cada um pode fazer sua parte para ajudar na preservação do meio ambiente e dos animais.**
- h) O que você achou do final apresentado? Se você pudesse, mudaria alguma coisa nesta história? **Resposta pessoal.**

2. Considere as imagens a seguir e responda:

- a) (5CMS) - Observe as cores utilizadas na composição da videoanimação. Na sua opinião, por que foram escolhidas essas cores? Observe a sequência.  
**Observe que quanto mais se destrói a cor principal das cenas vai escurecendo. Pode-se relacionar essa mudança de cor com a poluição do ambiente, por exemplo.**



- b) (3CMS) - De que maneira pode-se explicar a mudança que ocorre, principalmente no céu, com o desenrolar da narrativa? Justifique. *Essa questão pode ser relacionada com a questão anterior.*



Figura 1



Figura 2

- c) (1CMS) - Como se pode interpretar as expressões faciais e corporais do homem?  
*Resposta pessoal.*
- d) (11CLD; 2CMS) - Durante a narrativa, o produtor escolheu, na maioria do tempo, posicionar o homem no centro da imagem. Como você explica a escolha do produtor?  
*O participante representado (homem) é quem desenvolve o papel principal na narrativa e a posição central ajuda evidenciar essa representação.*
- e) (11CLD; 3CMS) - Na figura 1, o produtor procura estabelecer uma relação com o leitor-espectador por meio de gestos e expressões. De acordo com o a narrativa, como essa relação é estabelecida? *Na cena representada na figura o personagem estabelece uma relação/interação com o leitor por meio da expressão corporal de acenar, gesto bem como em nossa sociedade para cumprimentar uma pessoa. Pode ser interpretado como uma saudação ao leitor.*
- f) (2CMS) - Observe a figura abaixo e responda:



O homem estabelece uma relação com o leitor. Como você considera essa relação entre o participante representado na cena e quem está lendo/assistindo a narrativa? *A relação estabelecida se dá indiretamente, mas espera-se que os alunos consigam compreender a reação do homem ao ver tudo o que ele mesmo foi destruindo.*

- g) (2CMS) - A videoanimação apresenta um recurso estilístico muito comum nessas produções que é o uso da hipérbole. No seu entendimento, quais os efeitos de sentido podem ser construídos a partir do uso recorrente desse recurso? *O exagero nas ações do homem ao destruir e se sentir o dono de tudo o que ele negativamente vai conquistando é bem evidente na narrativa. Desse modo, espera-se que os alunos possam compreender que a expressão de exagero nas ações e expressões do homem, podem remeter a uma conscientização sobre o que se faz com o meio ambiente.*

**Hipérbole:** figura de linguagem utilizada para representar o exagero de uma ideia

**h)** (3CLD; 3CMS) - Ao final do texto, o pisoteamento do participante principal da cena, pelos alienígenas, culmina na produção de um objeto semelhante a um tapete. Como você interpreta essa cena? *Resposta pessoal. No entanto, espera-se que os alunos possam relacionar essa cena com todo o contexto apresentado na narrativa.*

### PARA RECORDAR

- Nesta aula buscamos propor uma opção de leitura com o gênero videoanimação explorando alguns recursos linguísticos e também recursos semióticos como as cores, expressões faciais e corporais, enquadramento e perspectiva;
- Buscamos também explorar diferentes capacidades de linguagem.

Para essa atividade optamos por não explorar todos os recursos semióticos utilizados na produção da videoanimação, o que não impede que novas opções de análise sejam desenvolvidas abordando outros recursos.





## 2.2 Contos e lendas

### Nesta aula

**Assunto:** Lendas e contos presentes na sociedade

**Duração:** uma aula

**Recursos de apoio didático:** Datashow, Notebook, caixa de som e papel.

**Organização do espaço:**  
Individualmente e, posteriormente, em pequenos grupos

Professor, essa atividade pode atender os seguintes **objetivos de aprendizagem**: Exploração de leitura e interpretação de textos verbais e não verbais; trabalho com recursos semióticos que compõem os textos; exploração o recurso de intertextualidade. Antes de dar início à leitura dos textos selecionados para discussão, converse com seus alunos sobre suas concepções acerca de lendas e crenças. Para essa conversa você pode fazer uma tempestade de ideias, buscando respostas para questões como:

1. Você sabe o que é uma lenda ou conto? Quais?
2. Quem lhe apresentou essas histórias e crendices?
3. Em nossa sociedade, temos algumas crendices que como por exemplo não passar embaixo de escada, se quebrar um espelho a pessoa tem 7 anos de azar, entre outras. Como você considera essas questões? Você se lembra de algum outro costume da sociedade?

Você pode ainda pedir para os alunos levantarem hipóteses sobre a aula por meio do título desse módulo – Contos e lendas – e também sobre os títulos dos textos que serão trabalhados “O Gato Preto”, de Allan Poe, e “Viva o Gato Preto”.

**Intertextualidade:** “a relação “entre textos”, o diálogo entre textos. [...] A intertextualidade se dá, pois, tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam.”

Fonte: Glossário Ceale. Disponível em:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/intertextualidade>

. Acesso em: 11 out. 2020

Antes da aula, faça a leitura do texto a seguir:

### **Lendas do Gato Preto**

Há séculos circulam histórias, lendas e superstições sobre o Gato Preto, ou seja, sobre qualquer gato comum de pelagem negra.

Na Idade Média achavam que eles eram bruxas em forma de animal e por isso cruzar com um na rua era sinal de mal agouro. Já em outras civilizações os gatos dessa cor são reverenciados porque trariam a boa sorte.

Na antiga Pérsia, acreditava-se que o gato preto encerrava um espírito amigo criado exclusivamente para fazer companhia às pessoas durante sua curta passagem pela Terra. Maltratar um gato significava maltratar a si mesmo.

Na Idade Média, todos acreditavam que o gato preto trazia má sorte porque a sua cor estava associada à escuridão e à magia negra. Eles eram associados às feiticeiras.

Na obscura e trágica época da Inquisição, na Igreja Católica, durante o século XV, o Papa Inocêncio VII incluiu os gatos pretos na lista dos hereges que deveriam ser perseguidos e mortos nas fogueiras em companhia das pessoas acusadas de bruxaria.

Durante o século XVI, na Inglaterra, houve um aumento da população de gatos nas ruas. A explicação encontrada foi que era coisa de bruxas e até hoje ainda há quem acredite que toda bruxa que se preze tem um gato preto de estimação.

A série de histórias que associam o gato preto à felicidade e à sorte também é antiga e extensa.

O escritor Allan Poe – autor de mais de oitenta obras, entre livros e contos – tem um conto, “O Gato Preto”, no qual responsabiliza o animal por uma série de acontecimentos sobrenaturais.

A partir da década de 1880, a cor preta vem sendo associada ao anarquismo e um gato preto em postura de fúria e combate foi adotado como símbolo dessa filosofia política.

Disponível em: <https://animalbusiness.com.br/colunas/dicas-e-curiosidades/lendas-do-gato-preto/>

Pesquise sobre o autor (Allan Poe) e leia comentários sobre o conto.

O conto “O gato Preto”, de Allan Poe, que está disponível em:

[https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/vaniacarraro/files/2013/04/o\\_gato\\_preto-allan\\_poe.pdf](https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/vaniacarraro/files/2013/04/o_gato_preto-allan_poe.pdf)

Assista à animação indicada.

#### **Videoanimação: Viva o gato preto**

Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/19PbXZRRzbKi11ZlfUreG1bO1PUS6597p/view?usp=sharing>>

## ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Converse com a turma:

a) (1CA; 4CA) - Observe os títulos dos textos. Qual a sua concepção em relação ao gato preto, considerando seus conhecimentos já adquiridos? **É esperado que os alunos façam uma relação sobre a crença popular que o gato preto pode trazer azar para uma pessoa, principalmente se visto em uma sexta 13.**

b) (8CS) - Em relação aos textos apresentados – O gato preto; Viva o Gato Preto; Lendas do Gato Preto –, como você considera a figura do gato preto, atualmente? **Questões para auxiliar a discussão: Ainda existem pessoas que acreditam que o gato preto é sinônimo de azar? Como você reage ao ver um gato preto? Já ouviu alguma história parecida com a narrativa da videoanimação?**

1. Leia o conto a seguir:

**O gato preto** – Allan Poe. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/vaniacarraro/files/2013/04/o\\_gato\\_preto-allan\\_poe.pdf](https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/vaniacarraro/files/2013/04/o_gato_preto-allan_poe.pdf) **A leitura desse conto pode ser solicitada anteriormente.**

2. Leia o texto **Lendas do Gato Preto**, disponível em:

<https://animalbusiness.com.br/colunas/dicas-e-curiosidades/lendas-do-gato-preto/>

3. Assista à videoanimação:

### Videoanimação: Viva o gato preto

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/19PbXZRRzbKi11ZlfUreG1bO1PUS6597p/view?usp=sharing>

- a) (4CD) - Compare o conto de Allan Poe e a videoanimação. Em sua opinião os textos compartilham de uma mesma ideia? Explique. **É importante considerar que o texto de Allan Poe é um conto com uma mistura de terror e fúria do personagem, o que não acontece na videoanimação. Apesar de tratarem da imagem do gato preto os dois textos podem apresentar visões diferentes sobre o animal.**
- b) Se não tivesse lido o texto indicado (texto 2), acha que ficaria mais difícil entender a videoanimação? Ou a leitura do texto ajudou a entender a videoanimação? **Resposta pessoal. No entanto, é esperado que os textos tenham contribuído para a interpretação de ambos.**

## ANÁLISE SEMIÓTICO-DISCURSIVA

**Professor**, este é um momento para compartilhar ideias.

Divida a turma em pequenos grupos para as atividades para a realização das atividades seguintes de abordagem semiótico-discursiva.

Observe as figuras abaixo:



Figura 1



Figura 2

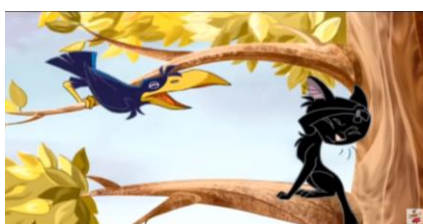


Figura 3



Figura 4

- c) (1CD) - Observem que o produtor da animação utilizou de alguns recursos, principalmente de expressões faciais e corporais entre os participantes representados. Como vocês interpretam essas expressões no contexto apresentado? *Durante a narrativa é possível observar que todos os participantes ao encontrarem o gato apresentam expressões de espanto, susto, ira, e acabam realizando ações que demonstram determinado receio para continuar o que estavam fazendo pelo fato de encontrarem com um gato preto. Por isso, é esperado que os alunos consigam compreender essas expressões no contexto mencionado anteriormente.*
- d) (1CS; 3CMS) - Em sua opinião, como o produtor buscou construir a interação entre os elementos (personagens) da animação com o leitor? *É possível observar essa interação entre personagens e leitores por meio das expressões, principalmente pelo olhar, que está sempre remetendo para algo.*
- e) (3CMS; 5CMS) - Como podemos observar nas figuras a seguir, o produtor, ao escolher o recurso de enquadramento, estabeleceu uma conexão entre a cena da figura 1 e da figura 2, ou seja, de acordo com o foco dado às expressões faciais, é possível identificar que o bombeiro se espanta ao ver o gato atravessando a rua. Podemos perceber uma escolha semelhante em diferentes situações durante a animação. Como vocês explicam a utilização deste recurso que nos auxilia na compreensão do texto, principalmente sobre o papel representado pelo gato? *A conexão entre as cenas é fundamental para a compreensão da videoanimação, por isso, o enquadramento é importante para a compreensão do texto.*




Figura 1



Figura 2

- f) (5CLD; 4CMS) - Observem que em determinado momento o gato realiza alguma expressão verbal (fala). No entanto, podemos observar que o idioma utilizado não é conhecido por todos, isso interferiu na compreensão do texto? Por quê? **Resposta pessoal.**
- g) (2CMS) - Ao final da narrativa, acontece algo com que o gato sonhou e se tornou realidade, ou seja, aparece uma mancha branca em seu pelo, proveniente da tinta fresca do banco, e algumas coisas mudam na vida do gato. Como vocês interpretam a reação das pessoas ao verem essa mudança na cor do gato, relacionando com o sonho que ele teve? **É nítido que a relação com o gato muda em decorrência de sua mancha branca. Espera-se, portanto, que os alunos façam inferências com os textos que eles fizeram a leitura e relacione também com a representação que o gato tem na videoanimação e também com os comentários das questões anteriores.**

Ao finalizar as questões de análise do texto, procure conversar  com os alunos o papel que o gato preto pode representar em diferentes situações cotidianas.

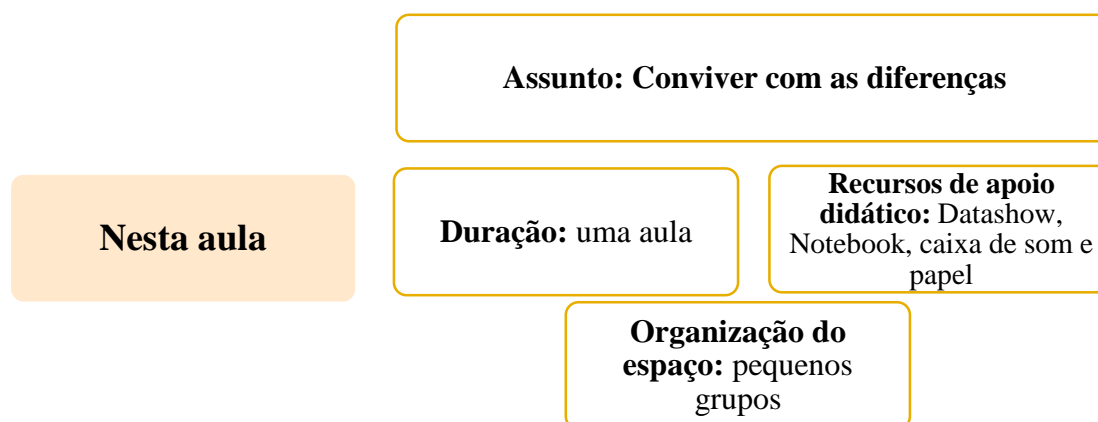
Por exemplo, podemos relacionar o gato com pessoas que são excluídas em nossa sociedade e o porquê elas são excluídas. Essa discussão pode levantar diferentes questões como a discriminação, preconceito, desigualdade social, entre outras.

Levar os alunos a refletirem sobre quais atitudes podem ser tomadas para sanar ou diminuir essa exclusão, começando dentro da escola e levando também para a sociedade.

### PARA RECORDAR

- Nesta atividade buscamos apresentar uma videoanimação que pode abordar diferentes assuntos, mesmo sendo mais ligada à temática de lendas e crenças. Para o seu desenvolvimento apresentamos dois textos: um verbal e ou outro não verbal.
- Nas atividades propostas, buscamos também explorar alguns recursos utilizados pelo produtor na videoanimação e que auxiliam na produção de sentidos com a cor, expressão facial e/ou corporal, a representação do gato, o enquadramento...
- Além das atividades propostas, sugerimos, ainda, uma discussão que relacione o papel representado pelo gato a diversas situações sociais que vivemos ou presenciamos.

## 2.3 Padrões estabelecidos na sociedade



**Professor**, esta atividade pode **contemplar** os seguintes **objetivos de aprendizagem**: Explorar a leitura e interpretação de textos multissemióticos; refletir sobre o uso de recursos semióticos na composição dos textos. Organize a turma em pequenos grupos para a leitura e interpretação dos textos propostos. Os grupos podem ser separados com integrantes diferentes dos grupos formados na aula anterior, visando à interação e ao compartilhamento de ideias distintas.

1. Façam a leitura dos gêneros a seguir e anatem os pontos que lhe chamaram mais a atenção. *Essa anotação pode ser realizada no caderno pessoal do aluno.*

**Texto 1:**

### **Videoanimação: Ex-E.T.**

Disponível em:

<[https://drive.google.com/file/d/1OtDDBS2GrZ\\_13s4N9hCMJ-o-LFJNBhCj/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1OtDDBS2GrZ_13s4N9hCMJ-o-LFJNBhCj/view?usp=sharing)>

## Texto 2



Fonte: <https://www.anf.org.br/wp-content/uploads/2019/04/1-7-696x530.jpg>

### ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

- a) (8CS; 4CA) - Sabemos que existem alguns padrões estabelecidos em nossa sociedade (estéticos, de comportamento, etc.). Converse com seu grupo e expresse seu ponto de vista sobre o assunto. Anote os pontos que você e seus colegas apontarem e discutirem.  
*Resposta pessoal.*
- b) (2CD; 10CLD) - Considerando os textos que vocês leram, é possível observar uma relação entre os temas apresentados neles? Justifique. *Espera-se que os alunos percebam que em ambos os textos os personagens que saem da rotina estabelecida são induzidos a voltarem para as mesmas atividades.*
- c) (3CA; 4CD) - Como vocês relacionam o texto 1 e texto 2 com a realidade atual?  
*Questões para orientar a discussão: Na sociedade existem pessoas que privam ou tentam convencer alguém de que uma ideia (comportamento, pensamento...) diferente não se encaixa na realidade em que se vive? Alguém da turma já passou por algo parecido, seja na escola, família, com os amigos? Outras questões podem ser levantadas durante a discussão.*
- d) (1CA) - Como vocês interpretam a escolha de quem produziu o texto 2 em relação à fala da garota “Parece muito melhor!”? *Sugestão: O produtor do texto 2 ao colocar um balão de fala na garota que tem uma visão para além da sala onde ela estava, pode demonstrar que nem todas as pessoas precisam agir da mesma maneira, fazer as mesmas coisas, ou compartilharem o mesmo pensamento. Existem sujeitos diferentes que podem atuar de maneiras diferentes na sociedade, com outros olhares e pensamentos.*

e) (8CLD) - Observem que em ambos os textos temos a presença de personagens autoritários e que buscam levar aquele que é considerado “fora do padrão” para as mesmas atividades dos outros personagens. Como vocês identificam essa ação dos personagens nos textos? **Sugestão:** É esperado que os alunos percebam como essas ações de tentar vedar uma ideia ou ação pode frustrar uma pessoa, seja criança, jovem ou adulto. No entanto, como no primeiro texto, é preciso persistência, por mais que a solução seja se retirar daquele meio, ou ainda, ser mandado embora.

f) (9CLD) - Os modalizadores são utilizados para manifestar um posicionamento sobre o que está sendo dito. Temos modalizadores afirmativos e negativos, aqueles que estabelecem dúvida, emoções e outros posicionamentos ou intenções. Retome os textos que vocês leram e destaquem o uso de modalizadores, tanto no texto 1 quanto no texto 2. **No texto 1 não temos a presença de texto**

**O recurso de modalização está presente em praticamente todos os textos. Eles ajudam a apresentar o ponto de vista sobre determinado assunto ou tema.**

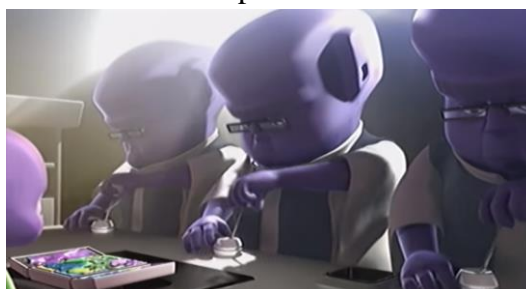
**Exemplos modalizadores:**

É certo, naturalmente, eu sei, eu acho, talvez, obviamente, provavelmente.

**verbal, no entanto, por meio das expressões faciais e corporais é possível perceber a utilização de modalização na narrativa.**

## ANÁLISE SEMIÓTICO-DISCURSIVA

1. (1CD) - Assistam à videoanimação novamente e apresentem o que se pede:
  - a) Conflito
  - b) Epílogo da narrativa.
2. (1CD) - Converse com seu grupo sobre as ações e expressões dos participantes durante a videoanimação e relatem como às repetições das atividades auxiliam na compreensão do texto. Vocês podem utilizar a figura abaixo como referência para esta discussão ou recordar de outras cenas representadas.



**Na videoanimação é possível observar que em praticamente todos os momentos o produtor optou por apresentar atividades repetitivas, onde a maioria dos personagens estavam sempre realizando a mesma tarefa, somente o personagem principal que não. Isso pode ser interpretado pelos alunos como uma maneira de mostrar que fazer algo diferente, como o personagem principal, não é errado, e sim, uma das diversas formas de se expressar.**



3. (1CMS) - No texto 2 percebemos o uso de cores diferentes na imagem que conseguimos enxergar pela janela. Como vocês consideram essa escolha do produtor, ou seja, aquele que produz a videoanimação, relacionando com a fala da menina? *Espera-se que os alunos possam relacionar a utilização de uma imagem colorida, representada fora da janela com um mundo de possibilidades, colorido e com vida. O que não se pode dizer das cores utilizadas na imagem representada dentro da sala, com cores neutras.*
4. (5CMS) - Considerando a resposta anterior, como se pode relacionar os recursos utilizados na charge com os recursos utilizados na videoanimação? Justifique.
5. (2CMS) - Geralmente, o produtor faz determinadas escolhas para enfatizar uma informação ou reforçar uma ideia, isto é comum tanto no texto verbal quanto no texto não-verbal. Assistam às cenas abaixo e explique, com suas palavras, como o recurso sonoro o auxiliou na produção de sentidos da animação, demonstrando o que eles significam nas cenas.

Cena 1: <<https://vimeo.com/374443272>>

Cena 2: <<https://vimeo.com/374443377>>

*Na cena 1, de acordo com a reação sonora do E.T. ele demonstra sentir-se satisfeito e feliz por estar realizando determinada atividade, por mais que seja diferente dos outros. Já na cena 2, é possível interpretar uma reação inesperada, através do som dos personagens ao verem a atitude do E.T.*

### PARA RECORDAR

- Buscamos nessa aula discutir um pouco sobre o tema diferenças em nossa sociedade. Muitos alunos estão em um processo de descoberta, e levar questões de como lidar com as diferenças de nossa sociedade é fundamental para a formação do sujeito.
- Buscamos ainda apresentar questões de leitura e interpretação de textos multissemióticos, explorando alguns dos recursos semióticos, linguísticos e discursivos dos textos.
- Nessa atividade, buscamos demonstrar como os recursos visuais e sonoros auxiliam na compreensão dos textos.

Para aprofundar sobre o efeito sonoro indicamos a leitura de:  
 FONTELES, Mauricio Gomes da Silva. **O efeito sonoro: criação de sentidos na linguagem audiovisual do cinema independente.** 2018. 209 f., il. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em:  
 <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/34484>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

## 2.4 Comparando textos

### Nesta aula

**Assunto:** Leitura e comparação de videoanimações

**Duração:**  
Uma aula

**Recursos de apoio didático:** Datashow, Notebook, caixa de som e papel.

**Organização do espaço:**  
Individualmente e, posteriormente, em pequenos grupos

Professor, esta atividade pode contemplar os seguintes **objetivos de aprendizagem**: trabalhar a leitura individual e em grupo; identificar o efeito de sentido na escolha de determinados objetos; realizar uma leitura crítica e reflexiva dos textos; trabalhar com textos não verbais.

Assista às videoanimações a seguir e responda as questões propostas:

#### **Videoanimação *Dji, Death Fails***

Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1j69iC-G8-WF11GeNIRYYYLQFfWEiHTE4/view?usp=sharing>>

#### **Videoanimação *Dji. Death Sails***

Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1j69iC-G8-WF11GeNIRYYYLQFfWEiHTE4/view?usp=sharing>>

### **ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA**

1. (12CLD) - Qual é a semelhança entre os títulos dos dois textos (*Dji, Death Fails*: Quando a morte falha; *Dji. Death Sails*: Velas da morte)?
2. (3CS) - O que você percebe de semelhante entre os dois vídeos? Faça uma lista com os elementos principais. **Resposta pessoal.**
3. (2CS; 3 CD) - Faça um mapa (esquema) dos episódios constitutivos da primeira videoanimação para que você possa perceber o plano geral do texto.

Para a construção do esquema, pode-se exemplificar na lousa para os alunos, por exemplo: primeiro acontecimento da narrativa, segundo, terceiro. Os alunos podem usar a criatividade para elaborar o mapa.

## ANÁLISE SEMIÓTICO-DISCURSIVA

1. (5CMS) - Observe que, em determinados momentos da videoanimação, o ângulo em que o participante aparece é uma posição inferior, porém em um ângulo frontal do personagem. Observe as figuras abaixo comente qual a interação que o produtor buscou produzir com esta escolha. **A escolha do ângulo deixa o personagem em uma posição inferior. Assim, ao ler/assistir a videoanimação, o leitor pode interpretar que em determinado momento o personagem encontra-se em uma situação de vulnerabilidade.**



Figura 1



Figura 2

2. (2CMS) - Em ambas as videoanimações, podemos perceber que o produtor faz o uso de recursos sonoros que auxiliam na produção de sentidos. Converse com seu grupo sobre essas escolhas do produtor nas videoanimações para o processo de leitura. Se for necessário, assista novamente às videoanimações. **Para auxiliar na discussão: em alguns momentos temos a utilização de uma trilha sonora ora mais calma ora mais acelerada. De certa forma essas escolhas interferem na leitura, uma vez que elas envolvem o leitor nas cenas.**
3. (1CD) - Converse com seus colegas sobre a organização dos textos e destaquem suas semelhanças e diferenças entre as escolhas dos recursos semióticos. **Algumas semelhanças: efeitos sonoros, situação envolvendo a morte, presença de elementos que podem remeter a alguns costumes ou crenças populares, escolhas do enquadramento, etc. Algumas diferenças: cenário, escolhas das cores, etc.**
4. (1CMS) - Observe as figuras abaixo:



Como você relaciona as representações das figuras com os acontecimentos da videoanimação? **Muitas pessoas consideram o número 13 o número do azar, já a fígula é uma representação para espantar algo ruim. Espera-se que os alunos façam a leitura crítica e reflexiva dessas representações no contexto da videoanimação, relacionando com os conhecimentos que eles já possuem.**

5. (2CD) - Faça um breve resumo do enredo da segunda videoanimação. *Se necessário, explique brevemente como se faz um resumo, quais os elementos constituintes, etc.*
6. (9CLD) - A quase ausência de recursos das modalidades verbais (oral e escrita) prejudica a compreensão do texto? No seu entendimento, essa escolha do(s) produtor(es) em priorizar os recursos semióticos (imagens, movimentos, enquadramentos, saliência, cores, efeitos sonoros, expressões faciais, gestos etc.) é condizente com o gênero videoanimação? *Espera-se que os alunos não tenham dificuldade com a leitura pelo fato de não apresentar modalidade verbal, da mesma forma, é esperado que eles confirmem que a priorização dos recursos semióticos condiz com o gênero.*
7. (3CMS) - Observe as figuras abaixo, retiradas da videoanimação Death Sails, e comente a relação que se pode estabelecer entre a figura 1 e a figura 2, considerando a composição da videoanimação. Atente-se para o movimento da figura 1 e o desenrolar da narrativa.



Figura 1



Figura 2

*Espera-se que os alunos possam interpretar as imagens relacionando a figura 1 com a expressão popular “o mundo dá voltas”, uma vez que durante a narrativa o personagem representado passa por diversas dificuldades após morte encontrá-lo. Por isso, a cena representada na figura 1 tem um papel significativo para o resultado da videoanimação, representado na figura 2.*

### PARA RECORDAR

- Buscamos nessa aula trabalhar apenas com o gênero videoanimação, o que não impossibilita um trabalho que explore diferentes capacidades de linguagem.
- As escolhas do produtor são fundamentais para a leitura dos textos, sejam elas de efeitos sonoros, cor, movimento, enquadramento e entre outros.
- Os textos apresentados fazem uso de diferentes elementos que possibilitam uma leitura crítica e reflexiva dos textos.
- Buscamos, ainda, destacar que a falta de modalidade verbal pode não interferir no projeto de dizer.

## 2.5 A criatividade na atual sociedade

### Nesta aula

**Duração:** uma aula

**Organização do espaço:**

Assistir à animação individualmente e, em seguida, organizar a turma em pequenos grupos

**Recursos de apoio didático:**

Datashow, Notebook, caixa de som e papel.

Professor, esta atividade pode contemplar os seguintes **objetivos de aprendizagem**: trabalhar com a leitura crítica; observar os recursos semióticos que constituem os textos e como eles auxiliam na interpretação.

Assista à videoanimação com sua turma e reflita.

**Videoanimação: Alike**

Disponível em:

<[https://drive.google.com/file/d/1Hh6y7\\_c3uGTH13mzGg6lIYYSza4I\\_5c0/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Hh6y7_c3uGTH13mzGg6lIYYSza4I_5c0/view?usp=sharing)>

1. Responda:

- a) (2CS; 1CD) - Converse com seu grupo sobre o assunto do texto e produza um esquema sobre a temática da videoanimação. O grupo poderá explorar a criatividade para a construção do esquema, por meio de cores e letras diferentes, por exemplo.
- b) (4CA) - Durante a narração, é possível notar uma insistência das pessoas que cercam o menino em bloquear sua criatividade (professor e pai). Pensando na sociedade em que você vive, o que uma ação como essa pode causar na vida das pessoas? **Resposta pessoal.**

- c) (3CLD) - Ao assistir a videoanimação, você e seus colegas devem ter percebido que as cenas são muito bem produzidas para que a produção final não fique “sem sentido” ou para que, quando o leitor-espectador assistir ao vídeo, consiga entender seu conteúdo. Nos textos verbais, podemos observar a presença de diversos operadores discursivos que ajudam na coesão do texto. Converse com o seu grupo e descreva como vocês observam o processo de coesão no texto visual.

### Coesão textual

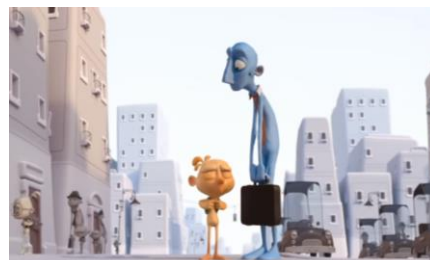
O recurso da coesão é utilizado para que o texto chegue ao leitor de maneira clara e compreensível. Assim, o texto possui uma sequência de ideias e o leitor consegue lê-lo e compreendê-lo.

Antes de os alunos realizarem essa questão é importante explicar ou relembrar com eles o que é a coesão textual e que ela também está presente nos textos não verbais.

- d) (7CLD) - Observe que durante a narrativa, mesmo não sendo utilizada uma linguagem verbal, conseguimos identificar a posição dos personagens na história. Como você explica a forma como ocorre a sinalização dessas diferentes vozes dentro da videoanimação apresentada? *Espera-se que os alunos consigam compreender que, quando o foco (enquadramento) está em determinado personagem, é como se ele estivesse falando no momento. Portanto, as diferentes vozes podem ser explicadas pela mudança de angulo no decorrer da narrativa.*

## ANÁLISE SEMIÓTICO-DISCURSIVA

1. (4CD) - Considerem as imagens a seguir e relembrem a organização da videoanimação. Durante a maior parte do tempo, os elementos centrais apresentavam cores diferentes dos elementos marginais. Como se pode considerar esta escolha do produtor?



A utilização de uma cor diferente pode ser entendida como um recurso utilizado para dar maior visibilidade para determinado elemento e mostrá-lo diferente dos demais. Além disso, a utilização das cores diferentes auxilia na construção da mensagem geral da videoanimação.

2. (5CMS) - Observem as figuras a seguir. Como se pode ver, durante a maior parte da videoanimação, os personagens estabelecem uma relação entre pai e filho (figura 1 e 2), não direcionando o olhar para o leitor-espectador. No entanto, em determinados momentos (figura 3, por exemplo), o filho, por meio do olhar, demanda algo desse leitor-espectador. Você, na posição de leitor, como interpreta esta escolha do produtor? Conversem entre o grupo e registrem suas considerações.



Figura 1

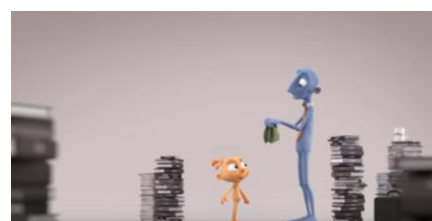


Figura 2

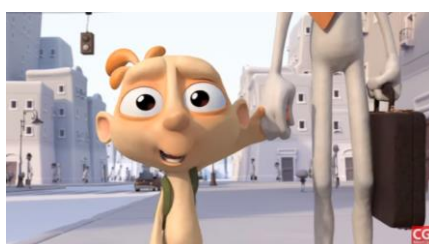


Figura 3

3. (3CMS) - Durante a videoanimação, podemos perceber uma oscilação de cores nos participantes. Além das cores, podemos observar também a presença de expressões faciais e corporais que auxiliaram na produção de sentido da narrativa. Observem as imagens abaixo e expliquem, com suas palavras, o porquê da utilização desses recursos e como eles auxiliam na produção de sentidos para o texto.

Espera-se que os alunos possam interpretar a oscilação da cor dos personagens com a mudança de sentimento do personagem, ou seja, quando o menino está feliz ele aparece com uma cor forte e viva, o mesmo acontece com o pai. Porém, quando o sentimento de tristeza e opressão surgem, eles acabam perdendo suas cores.



4. (4CMS) - Como você relaciona a produção do garoto com o contexto social em que ele está inserido? Considere a imagem abaixo.

O desenho realizado pelo menino representa o que ele estava vivendo e chamava sua atenção, mesmo não sendo algo que lhe era exigido, ele gostava de expor, uma maneira de tentar mostrar para outras pessoas o que lhe deixava contente, em meio a monotonia do dia a dia.



### PARA RECORDAR

- Nesta última aula prevista pelo caderno pedagógico, buscamos trabalhar com possibilidades de leitura e exploração dos recursos constituintes da videoanimação.
- Buscamos ainda, demonstrar que é possível trabalhar com recursos da linguagem, muito comuns de serem explorados em textos verbais, mas que também estão presentes no texto não-verbal.

Para aprofundar os estudos sobre o gênero videoanimação indicamos a seguinte leitura:

FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio (org.). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.



# 3

## SOCIALIZAÇÃO DOS TRABALHOS

### Nesta aula

**Assunto:** Socialização dos trabalhos

**Duração:** uma aula

**Recursos de apoio didático:** Datashow e Notebook.

**Organização do espaço:**  
Grande círculo


Chegamos no momento final deste caderno pedagógico.

Nessas aulas foi possível conhecer mais sobre o gênero videoanimação, abordar diversos assuntos e temáticas, trabalhar com diferentes capacidades de linguagem e buscar apontar possíveis caminhos para explorar os recursos semióticos que fazem parte da elaboração do gênero.

Desse modo, esta atividade oral pode contemplar os seguintes **objetivos:** Conversar sobre o processo de desenvolvimento da leitura de videoanimações; apresentar por meio da argumentação oral os pontos positivos e negativos das aulas e atividades.

Assim, nesse último módulo, os alunos deverão socializar com a turma suas considerações em relação ao processo de desenvolvimento das atividades. Esse é um momento para ouvir os alunos, deixando claro que eles podem expressar se sentiram alguma dificuldade durante a realização das atividades, como eles avaliam o processo de aprendizagem e formação de leitores.

Questões norteadoras para a socialização das atividades desenvolvidas:

Estas atividades podem ser realizadas oralmente. 

- Como foi este projeto de leitura com o gênero videoanimação? **Espera-se que os alunos possam cantar como foi a experiência de leitura com os textos não verbais, especialmente a videoanimação. Além disso, é esperado que os alunos também expressem se tiveram alguma dificuldade para compreender os textos e realizar as atividades de interpretação.**
- Durante a realização das atividades, o que mais chamou a sua atenção? **Mesmo essa resposta sendo pessoal, o professor pode provocar os alunos com as seguintes questões para observar as impressões dos alunos sobre a leitura de textos não verbais: Foram os textos verbais? Os textos não-verbais? Os recursos semióticos que foram explorados?**
- Como você avalia o que você aprendeu após as leituras e interpretações dos gêneros trabalhados? **Espera-se que os alunos apresentem uma avaliação positiva sobre os temas abordados e textos trabalhados. Caso a turma ou alguns alunos apresentem uma avaliação negativa, é importante considerar o porquê ele chegou nessa conclusão.**
- O que mudou na sua visão como leitor? **Espera-se que os alunos consigam ler os textos que circulam na sociedade com uma visão crítica, considerando que por trás de todo texto existem escolhas e um projeto de dizer.**

### SOCIALIZAÇÃO DOS TRABALHOS

Com base nos estudos sobre o trabalho com sequências didáticas, temos, ao final da sequência uma socialização dos trabalhos. Geralmente esses trabalhos são desenvolvidos no decorrer do processo e ao final os alunos apresentam o produto final. No entanto, como optamos por explorar apenas algumas características da sequência didática, como já mencionado anteriormente, com atividades com ênfase na leitura. No entanto, buscando apoio no modelo de estrutura e organização das atividades, consideramos o processo de socialização importante para o trabalho do professor e dos alunos, por isso, propomos um tópico para socialização oral sobre trabalhos/atividades realizadas no caderno, onde os alunos poderão expressar suas opiniões sobre as atividades apresentadas.

**Professor**, como você

avalia as atividades apresentadas nesse caderno?

O trabalho com o gênero videoanimação pode contribuir para o seu trabalho, considerando os gêneros multisemióticos que circulam em nossa sociedade?

## C Considerações finais

Chegamos ao final do caderno.

Como você observou, temos muitas opções de trabalho com o gênero videoanimação, e essas são apenas algumas sugestões de atividades, uma proposta que está aberta a alterações, sendo possível adaptar de acordo com a realidade e necessidade de cada turma e/ou escola.

Diante disso, podemos destacar a importância de considerar a pedagogia dos multiletramentos na escola, visando a um processo de ensino-aprendizagem que envolva o trabalho com os textos multissemióticos, impresso ou digital.

Além disso, é válido considerar as orientações dos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aponta para o trabalho com os textos multimodais, considerando a diversidade cultural e semiótica presente nos textos atuais, visando à formação de leitores que saibam ler criticamente os textos que chegam até eles tanto na escola quanto em suas redes sociais, por exemplo.

Destacamos ainda a relevância do trabalho com habilidades de linguagem, que, com base no quadro apresentado por Lenharo (2016), mostram como é possível explorar as habilidades de acordo com as categorias apresentadas, por meio delas o professor consegue, de forma sistematizada, explorar as linguagens que compõem os textos e compreender as escolhas feitas pelo autor.

Pensando nesse trabalho que pode ser desenvolvido por professores de Língua Portuguesa, destacamos aqui algumas indicações de leituras para aprofundamento do tema e que podem contribuir com seus trabalhos futuros.

### Sugestões de leituras para aprofundamento do tema:

FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio (org.). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula, 2012, Uberlândia. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. Uberlândia: **Anais do Sielp**, 2012. 8 p.

## Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) >. Acesso em 17 set. 2019.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, 2009, p. 129-146.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada de professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. 2008. 382 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto da vulnerabilidade social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009.

WYSOCKI, Anne Frances. The multiple media of texts: how onscreen and paper texts incorporate words, images, and other media. In; BAZERMAN, C; PRIOR, P. (Orgs). **What writing does and how it does in it**: and textual practices. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.