



VANILDA APARECIDA BELIZÁRIO

**UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO GÊNERO
VIDEOANIMAÇÃO À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**LAVRAS - MG
2022**

VANILDA APARECIDA BELIZÁRIO

**UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO À LUZ DOS
PRESSUPOSTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora**

**LAVRAS - MG
2022**

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

Belizário, Vanilda Aparecida.

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO GÊNERO
VIDEOANIMAÇÃO À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA / Vanilda Aparecida Belizário. - 2021.

198 p. : il.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

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

Bibliografia.

1. Videoanimação. 2. Pedagogia dos Multiletramentos e
Formação de Professores. 3. Base Nacional Comum Curricular e
Habilidades de Leitura. I. Ferreira, Helena Maria. II. Título.

VANILDA APARECIDA BELIZÁRIO

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

A PROPOSAL FOR AN ANALYSIS OF THE VIDEO-ANIMATION GENRE IN THE LIGHT OF THE ASSUMPTIONS OF THE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional para a obtenção do título de Mestra em Educação.

APROVADO em 23/02/2021

Prof.^a Dra. Helena Maria Ferreira

UFLA



Documento assinado digitalmente

HELENA MARIA FERREIRA

Data: 03/10/2022 19:04:32-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dra. Mauriceia de Paula Silva Vieira

UFLA

Prof.^a Dra. Maria Alzira Leite

UTP

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

**LAVRAS – MG
2022**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, minha fonte de força e meu porto seguro, por me proporcionar a realização de um sonho que nem mesmo ousei sonhar!

Ao meu esposo, Luís César e nosso filho, João Gabriel, pelo apoio, cuidado, amor e compreensão nos momentos de ausência.

Ao meu irmão, Vagner Belizário – Bilinho, pelo amor incondicional e pelo privilégio de me fazer um motivo de orgulho em sua vida.

À amiga, Marlene Barbosa e seus filhos Ana Luíza, Ana Beatriz e Armando Neto, pelo apoio e cuidado que tiveram comigo neste percurso.

Às amigas, Solange Nogueira Luz, Maria Elizabete da Rosa e Taísa Ragi, pela amizade, carinho e presença neste trabalho.

À amiga e irmã do coração, Graziela Vargas, por caminhar sempre ao meu lado e me ensinar a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos amigos, Inspectores Escolares da SRE Pouso Alegre, pela compreensão e apoio nesses dois anos de curso.

A minha orientadora, Professora Dra. Helena Maria Ferreira, pelos ensinamentos acadêmicos e pelo exemplo de vida: mulher forte, companheira, batalhadora e humana. Gratidão pelas palavras, gestos e orientações que me guiaram nestes dois anos.

Aos colegas do mestrado, em especial, Alessandra, Desirée e Ludmila que me apoiaram nos momentos difíceis e se alegraram com os momentos de conquista.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos ensinamentos.

Minha gratidão especial às professoras Mauriceia e Maria Alzira por aceitarem fazer parte desse momento e pela grande contribuição com esta pesquisa.

À Universidade Federal de Lavras - UFLA, por tudo o que representa em minha vida, pela oportunidade e privilégio de fazer parte deste mundo acadêmico e me tornar exemplo para meu filho!

Muito obrigada!

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que, do céu, continuam a me conduzir com seus exemplos e princípios:
José Venício Belizário e Neide Belizário. Esta conquista é de vocês!

*Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.
(Freire, 1979, p. 84)*

RESUMO

A sociedade contemporânea é o contexto no qual a presente pesquisa foi desenvolvida, tendo como proposta realizar uma discussão teórica e sistematizar propostas metodológicas para a leitura de textos multissemióticos, em especial, de videoanimações, tomando como referência basilar os pressupostos da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, a formação inicial e continuada de professores. Nessa direção, este trabalho elegeu como objeto de estudo a questão das habilidades de leitura elencadas no componente curricular Língua Portuguesa relacionadas ao gênero videoanimação – um gênero multissemiótico. Como objetivo principal, buscou compreender as dimensões pedagógicas do trabalho com as habilidades de leitura de textos multissemióticos, à luz dos pressupostos da BNCC de Língua Portuguesa, no gênero videoanimação e como objetivos específicos, pretendeu-se: 1) descrever a estrutura da BNCC e discutir os impactos da proposta de trabalhos com gêneros digitais, presentes em suas competências e habilidades, no ensino de língua portuguesa; 2) contextualizar a proposta da pedagogia dos multiletramentos e oportunizar uma discussão sobre sua importância na formação dos professores de língua portuguesa; 3) apresentar a evolução das semioses, relacionando-as ao avanço tecnológico e suas influências na (re)significação dos textos; 4) analisar as videoanimações e suas potencialidades enquanto gênero digital a ser desenvolvido nas aulas de língua portuguesa; 5) elaborar um caderno pedagógico com atividades voltadas para o trabalho com as videoanimações pautadas na proposta de habilidades de leitura apresentadas pela BNCC. A partir de uma abordagem qualitativa, realizou-se uma pesquisa documental e bibliográfica com revisão sistêmica na literatura, buscando-se responder, conceituar e analisar questões básicas, com proposição teórica de caráter exploratório, integrando BNCC, Pedagogia dos Multiletramentos e formação de professores. Para tanto, este trabalho abarcou três questões basilares para fundamentar a discussão proposta: Como a inserção da proposta dos multiletramentos na BNCC impacta o ensino da língua portuguesa? Como a Pedagogia dos Multiletramentos pode ser inserida no cotidiano escolar e na formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa? Que potencialidades as videoanimações têm para o trabalho em sala de aula, enquanto gênero textual digital? Dos resultados, merecem destaque alguns pontos: as habilidades de leitura de textos multissemióticos propostas pela BNCC impactaram o ensino de Língua Portuguesa, tanto nos novos gêneros que serão trabalhados na sala de aula quanto na formação do professor para o desenvolvimento deste trabalho; a formação do professor para trabalhar com as habilidades propostas pela Base deve ser pautada na pedagogia dos multiletramentos e no conhecimento das diversas semioses que compõem os textos que circulam nos novos suportes; as videoanimações assumem potencial considerável para o trabalho pedagógico, devido as suas diversidades temáticas e à riqueza de semioses presentes em sua constituição. O principal resultado deste trabalho está no produto final, um Caderno Pedagógico que se articula à pesquisa teórica com a elaboração de uma coletânea de questões pautadas nas habilidades de Língua Portuguesa propostas pela BNCC, voltadas para a leitura de videoanimações, com vistas a contribuir para o processo de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Pedagogia dos Multiletramentos. Habilidades de Leitura. Formação de professores. Videoanimação.

ABSTRACT

Contemporary society is the context in which the research presented was developed, with the proposal to carry out a theoretical discussion and systematize methodological proposals for the reading of multisemiotic texts, especially video animations, based on the references of the Base Nacional Comum Curricular- BNCC, initial and continuing teacher education. In this direction, this work chose as object of study the issue of reading skills listed in the curricular component Portuguese Language related to the video animation genre - a multisemiotic genre. how pedagogical objectives of the BNCC the Portuguese, in the video animation genre and as objectives it was intended: 1) to describe the structure of the BNCC and argue with the impacts of the proposal of works with digital genres, presents in their skills and abilities, in the teaching of Portuguese language; 2) contextualize a proposal for the pedagogy of multiliteracies and provide an opportunity for a discussion about its importance in the education of Portuguese-speaking teachers; 3) present an evolution of semiosis, relating them to technological advances and their leverage on the signification of texts; 4) analyze video animations and their potential as a digital genre to be developed in Portuguese language classes; 5) elaborated with a book of reading activities as materialized for the work with a proposal of reading capacity of the BNCC. From a qualitative approach, a documental, bibliographic and research was carried out with a systemic review in the literature-responder, conceptualized and theoretical, with an exploratory theoretical proposal, integrating the BNCC, Pedagogy of Multiliteracies and teacher education. Therefore, this work covered three basic questions to support the proposed discussion: How does the insertion of the proposal of multiliteracies in the BNCC impact the teaching of the Portuguese language? How can the Pedagogy of Multiliteracies be inserted in the school routine and in the initial and continuing education of Portuguese language teachers? What potential do video animations have for classroom work, as a digital textual genre? From the results, some points deserve to be highlighted: the reading skills of multisemiotic texts proposed by the BNCC impacted the teaching of Portuguese, both in the new genres that will be worked in the classroom and in the education of the teacher for the development of this work; teacher education to work with the skills proposed by the BNCC must be based on the pedagogy of multiliteracies and on the knowledge of the various semiosis that make up the texts that circulate in the new supports; video animations assume considerable potential for pedagogical work, due to their thematic diversities and the richness of semiosis present in their constitution. The main result of this work is in the final product, a Pedagogical Notebook that is linked to theoretical research with the elaboration of a collection of questions based on Portuguese Language skills proposed by the BNCC, aimed at reading video animations, with a view to contributing to the teacher education process.

KEYWORDS: Base Nacional Comum Curricular. Pedagogy of Multiliteracies. Reading Skills. Teacher education. Video-animation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	17
2.1	A ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	21
2.2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS COMPETÊNCIAS	22
2.3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	29
2.4	A LÍNGUA PORTUGUESA E A PRÁTICA DAS LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS .	38
2.5	CRÍTICAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	57
3	QUESTÕES BASILARES PARA A COMPREENSÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS RELACIONADOS AOS MULTILETRAMENTOS	60
3.1	A SEMIÓTICA SOCIAL	61
3.2	O GRUPO DE NOVA LONDRES E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	67
3.3	DAS DEMANDAS IMPOSTAS PELA EVOLUÇÃO DOS USOS DAS MÚLTIPLAS SEMIOSES PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO	82
4	APROFUNDANDO CONHECIMENTOS TEÓRICOS SOBRE IMAGENS (ESTÁTICAS E EM MOVIMENTO) E SONS	85
4.1	A MULTIMODALIDADE PRESENTE NOS “TEXTOS”	86
4.2	A IMAGEM ESTÁTICA	92
4.2.1	O impressionismo	95
4.2.2	O expressionismo	97
4.2.3	O cubismo	99
4.2.4	O abstracionismo	101
4.2.5	A fotografia	102
4.3	A IMAGEM DINÂMICA	107
4.4	O SOM	119
5	O GÊNERO TEXTUAL VIDEOANIMAÇÃO E SUAS POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	124
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICE	156

1 INTRODUÇÃO

Os textos multissemióticos não são novidades no contexto social. No entanto, a sua inserção no contexto escolar ainda é restrita, uma vez que é dada uma primazia à análise dos recursos verbais nas práticas de leitura, em suportes impressos. Nesse sentido, embora as orientações (documentos oficiais, pesquisas sobre ensino de línguas, materiais didáticos, cursos de formação de professores etc.) contemplem o trabalho com diferentes modalidades linguísticas, com diferentes gêneros discursivos e com uma diversidade de recursos, as discussões ainda precisam ser incorporadas, de modo mais incisivo, nos percursos de formação docente e, por extensão, nas salas de aula.

Na escola, apesar dos avanços das pesquisas sobre leitura em diferentes suportes e de diferentes gêneros, ainda é recorrente uma prática de ensino voltada para o desenvolvimento das capacidades leitoras com base em textos verbais impressos. Essas ações têm reflexo em toda a formação do aluno, uma vez que seu desenvolvimento cognitivo e social, enquanto leitor crítico, poderá ser refletido em todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - é o documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens consideradas essenciais que todos os estudantes devem desenvolver no percurso das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando aos alunos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preconiza o Plano Nacional de Educação – PNE. (BRASIL, 2014). A BNCC apresenta uma proposta de trabalho com textos multissemióticos.

A Base Nacional Comum Curricular, com sua versão final publicada em 2018, na Área de Linguagens e, mais especificamente, no componente curricular Língua Portuguesa, amplia as concepções de leitura e traz a necessidade do trabalho com textos multissemióticos, envolvendo a proposta de inserir os multiletramentos no universo escolar. Nesse contexto, o presente trabalho elege como objeto de estudo a questão das habilidades de leitura elencadas no componente curricular Língua Portuguesa relacionadas ao gênero videoanimação – um gênero multissemiótico, que é composto por recursos sígnicos, tais como imagens, cores, movimentos, sons, expressões faciais, gestos, movimentos etc., trazendo, dessa forma, uma nova proposta de leitura, interação com o texto e re(significação) dos conteúdos.

O caminho teórico percorrido contempla a questão da multiplicidade de semioses e o seu ensino, conforme a proposta pedagógica, apresentada por Cope e Kalantzis (2000), que

valoriza os efeitos cognitivos, sociais e culturais resultantes dos diversos contextos e culturas, intitulada de Pedagogia dos Multiletramentos (*Pedagogy of multiliteracies*). Essa pedagogia, além de uma proposta de trabalho com os textos multimodais, aqueles que congregam diferentes semioses, propõe também uma interpretação de mente humana envolta nos elementos da vida em sociedade, sendo considerada incorporada, social e situada. Dessa forma, o conhecimento humano é constituído envolto em contextos culturais, sociais, e materiais e o conhecimento construído como etapa de um processo de ações coletivas e colaborativas, envolvendo a participação de outras pessoas que possuem diferentes habilidades, se desenvolvem em contextos variados e perspectivas que estão inseridas em um mesmo grupo social. Nesse contexto, a Pedagogia dos Multiletramentos se apresenta como uma importante proposta para a formação de leitores críticos num universo multicultural que se encontra presente no espaço escolar e contempla, ainda, uma proposta de formação de sujeitos que trabalham de forma colaborativa.

Na sociedade contemporânea, as novas estéticas chegam, juntamente, com os gêneros que emergem com as tecnologias digitais e, aos educadores, cabe propor estratégias metodológicas adequadas, ou seja, novas formas de abordar os gêneros digitais no espaço escolar, que tragam dinamismo às aulas e possibilitem ao estudante o desenvolvimento de habilidades diversas para a exploração dos modos de organização e de funcionamento desses textos multissemióticos. Esses textos não são compostos somente pela linguagem verbal; eles apresentam grande número de critérios estéticos muito específicos que trazem para o texto recursos que são indiciadores de sentido.

Assim, uma multiplicidade de linguagens, modos ou semioses se mesclam num mesmo texto e integram o projeto de dizer dos produtores que devem ser considerados no percurso interpretativo, sendo de fundamental importância que a escola assuma um compromisso ético com o desenvolvimento das práticas de letramento utilizadas no cotidiano da comunidade escolar atendida, fazendo com que essas práticas sejam compartilhadas e valorizadas, enquanto identidade cultural (ROJO, 2012). A partir desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo principal compreender as dimensões pedagógicas do trabalho com as habilidades de leitura de textos multissemióticos, à luz dos pressupostos da BNCC de Língua Portuguesa, no gênero videoanimação.

Como objetivos específicos, temos: 1) descrever a estrutura da BNCC e discutir os impactos da proposta de trabalhos com gêneros digitais, presentes em suas competências e habilidades, no ensino de língua portuguesa; 2) contextualizar a proposta da pedagogia dos

multiletramentos e oportunizar uma discussão sobre sua importância na formação dos professores de língua portuguesa; 3) apresentar a evolução das semioses, relacionando-as ao avanço tecnológico e suas influências na (re)significação dos textos; 4) analisar as videoanimações e suas potencialidades enquanto gênero digital a ser desenvolvido nas aulas de língua portuguesa; 5) elaborar um caderno pedagógico com atividades voltadas para o trabalho com as videoanimações pautadas na proposta de habilidades de leitura apresentadas pela BNCC.

A delimitação desse tema se deu a partir de uma inquietação durante os estudos da BNCC no ano de 2018, quando vários professores analisavam as habilidades propostas no novo documento e apresentavam dificuldades na compreensão do que seriam as habilidades que envolviam a leitura, interpretação e produção de textos multissemióticos. O trabalho com a educação nos leva a questionar e a buscar respostas para estas indagações. Como afirmado por Freire (1996, p. 32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim, o espaço de trabalho do educador passa a ser o seu laboratório de pesquisas, local onde ele colherá as informações e, após estudos, análise e reflexão, retomará o problema inicial para propor novas soluções.

Com as indagações formuladas e na busca pelo aprofundamento nas questões inerentes à pesquisa na área educacional, as vivências no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação – instauraram provocações para que as reflexões sobre a prática da leitura fossem sistematizadas. No primeiro semestre do curso, os estudos e leituras realizadas no componente curricular Multiletramentos e Formação de Professores culminou num projeto de intervenção, preparado e desenvolvido nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública. O gênero escolhido foi a videoanimação que apresenta ampla possibilidade de exploração no ambiente escolar, devido à diversificação de temáticas e riqueza de semioses presentes em sua constituição, que abrem espaço para uma participação colaborativa envolvendo os estudantes na construção coletiva do conhecimento a partir de ações compartilhadas e solidárias, uma vez que as práticas colaborativas se constituem em um dos pilares da Pedagogia dos Multiletramentos.

O desenvolvimento do projeto de intervenção apresentou resultados satisfatórios, tanto pela receptividade dos alunos à proposta quanto pelo resultado alcançado, gerando ainda muito interesse por parte dos professores da escola. Tínhamos, então, um contexto favorável para iniciar este estudo que, para além de uma pesquisa teórica sobre o trabalho com os textos multissemióticos, poderia articular propostas de atividades de compreensão/interpretação a

partir das habilidades do componente Língua Portuguesa propostas pela BNCC, questão que já vinha sendo estudada.

Partindo da premissa de uma proposta de educação integral, que envolva as dimensões física, social, intelectual, cultural e emocional do estudante, o desenvolvimento desta pesquisa teve como ponto inicial a BNCC. A partir do estudo da Base, outros documentos que a precederam se fizeram necessários para a contextualização da nova proposta, como o Capítulo III da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

Após a leitura dos documentos para descrever e contextualizar a elaboração da BNCC, o foco se estendeu para os estudos dos multiletramentos e da pedagogia dos multiletramentos, aprofundando-se na discussão sobre semiótica social e multimodalidade juntamente com a revisão bibliográfica sobre o gênero textual videoanimação e suas potencialidades para o trabalho na sala de aula. Relatar essa trajetória de constituição do delineamento da pesquisa se revela necessária no contexto de formação de professores, pois o percurso construído desvela possibilidades de articulação efetiva entre teoria e prática. O modo de organização da pesquisa se instaurou a partir das demandas de formação, o que evidencia um olhar cuidadoso para a prática pedagógica.

Assim, a primeira fase da pesquisa se constituiu numa etapa exploratória de referencial bibliográfico e documental, com revisão sistêmica na literatura das áreas pertinentes, buscando-se responder, conceituar e refletir sobre questões básicas, com proposição teórica de caráter descritivo integrando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Pedagogia dos Multiletramentos e a formação de professores.

Numa segunda etapa, buscou-se a estruturação do produto final, denominado caderno pedagógico. Esse material tem a proposta de apresentação algumas bases conceituais para o conhecimento do professor, seguida de uma sequência de atividades articuladas e, ainda, com sugestões finais de atividades para serem desenvolvidas com os estudantes do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. A preocupação com a apresentação do material que deveria ser interessante ao olhar do professor, prático para auxiliar no seu trabalho e com atividades que envolvessem o aluno também se fez presente nesta proposta. Então, optou-se pela produção do material a partir do *Word*, uma ferramenta simples do pacote *Office* e acessível à maioria dos professores, com diagramação típica de editoriais de jornais e revistas,

aplicando, na elaboração do caderno, as propostas de uso das diversas semioses estudadas, como cores, imagens, balões explicativos, avatares, diagramações, entre outras.

A produção do caderno pedagógico passou por diversas fases, como a elaboração de um projeto de intervenção, desenvolvido nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola de Educação Básica, abrangendo algumas atividades do material e posterior socialização das impressões e resultados no componente curricular Laboratório de prática de pesquisa, seguida pela apresentação da dissertação e do Caderno Pedagógico no componente curricular Seminário de Pesquisa, para uma banca de apreciação, composta pela professora orientadora e duas professoras avaliadoras, socialização para os colegas, para a banca de qualificação e, por fim, para a banca de defesa. A cada apresentação ou etapa da elaboração do produto final, seguiam-se momentos de reflexão e reelaboração do material a partir das interações, sugestões e críticas recebidas.

Nesse contexto, a presente pesquisa acena a possibilidade de análise, reflexão e redimensionamento das práticas de ensino que se centram de modo quase exclusivo à leitura de textos verbais impressos, tendo em vista as demandas de inserção de uma proposta para o aperfeiçoamento das habilidades para leitura de textos multissemióticos.

Nessa perspectiva, este estudo assume relevância no sentido de poder contribuir para a formação de professores que atuam na Educação Básica, seja por fornecer fundamentos conceituais para uma prática teoricamente orientada, seja por disponibilizar atividades didáticas voltados para a prática educativa pautada no ensino por habilidades. Para além disso, considera-se que esta proposta possa favorecer a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que disponibiliza um material que poderá ser utilizado pelos professores em sala de aula, com o propósito de ampliar habilidades relacionadas aos (multi)letramentos.

Nessa linha de pensamento, Belisário (2003) aponta que o uso de animações, vídeos ou arquivos de áudio estimula motivação dos discentes, na medida em que minimiza a eventual monotonia da leitura de textos escritos e possibilita a ressignificação dos textos de forma lúdica, garantindo um certo movimento interativo e uma atitude mais ativa por parte do leitor.

Para a consecução do objetivo proposto, este trabalho abarcou três questões que são basilares para fundamentar a discussão aqui proposta: 1) Como a inserção da proposta dos multiletramentos na BNCC impacta o ensino da língua portuguesa? 2) Como a pedagogia dos multiletramentos pode ser inserida no cotidiano escolar e na formação inicial e continuada dos

professores de língua portuguesa? 3) Que potencialidades as videoanimações têm para o trabalho em sala de aula, enquanto gênero textual digital?

Para responder às questões propostas, a presente pesquisa está estruturada em quatro partes:

- Parte I: é realizada uma descrição da estrutura geral da BNCC com destaque para a área de linguagens, com suas competências e habilidades, em especial, do componente língua portuguesa. Nesse capítulo há, ainda uma seção que apresenta críticas direcionadas à construção e proposta final da Base.
- Capítulo II: tem como proposta a apresentação das questões basilares para a compreensão dos pressupostos teóricos relacionados aos multiletramentos, com seções que apresentam um contexto sobre a semiótica social, a Pedagogia dos Multiletramentos e a formação docente e as demandas impostas pela evolução das múltiplas semioses para as práticas de ensino. Esse Capítulo enfatiza a relevância de uma proposta de ensino que contemple as diferentes semioses constitutivas dos textos que circulam na sociedade da informação, de suas potencialidades para a produção de sentidos e de construção de identidades culturais, refletindo também sobre a importância dessa proposta para a formação inicial e continuada dos professores que atuarão como mediadores do processo de desenvolvimento do estudante.
- Capítulo III: apresenta e aprofunda os conceitos de multimodalidade, de semiótica social e a evolução das semioses no decorrer do tempo e sua relação com o avanço tecnológico, com destaque para as imagens estáticas, as imagens dinâmicas, o som e o hibridismo que envolve diversas semioses na construção de uma nova semiose.
- Capítulo IV: refere-se à apresentação do gênero videoanimação e de um inventário teórico de suas potencialidades para a formação de leitores, uma vez que este é um gênero textual digital que traz, em sua estrutura, diversos elementos multimodais e a representação da multiculturalidade proposta pela Pedagogia dos Multiletramentos.

Além da pesquisa teórica, esse trabalho traz, como produto final, um caderno pedagógico (Apêndice), que apresenta uma coletânea de questões pautadas nas habilidades de Língua Portuguesa propostas pela BNCC, voltadas para a leitura de videoanimações, com vistas a contribuir para o processo de formação de professores. Essas questões, elaboradas pela autora desta pesquisa, são propostas a partir da leitura e interpretação de videoanimações, como banco de atividades que poderão orientar o trabalho dos professores com o

desenvolvimento de algumas das habilidades do componente curricular Língua Portuguesa propostas pela Base Nacional Comum Curricular.

Nessa direção, espera-se que as reflexões provocadas por este trabalho possam se constituir como um espaço formativo para a instauração de diálogos, seja para concordar, seja para discordar, pois a constituição de sujeitos se efetiva a partir das habilidades de compreensão responsiva, ou seja, de construir uma atitude ativa perante o material lido.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

A partir da primeira versão homologada em 2017, com as propostas para as duas primeiras etapas da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e a versão final incluindo a proposta para o Ensino Médio, homologada em 2018, a educação brasileira passa a ser normatizada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Este documento define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes deverão desenvolver ao longo das três etapas da Educação Básica, nas suas modalidades e tem como objetivo principal ser a ferramenta basilar da qualidade da educação ofertada por todas as instituições de ensino públicas e privadas do País.

Assim, nesse primeiro capítulo, apresentaremos uma contextualização da trajetória da elaboração do documento final da Base Nacional Comum Curricular, sua estrutura geral e, mais especificamente, nos deteremos no componente curricular Língua Portuguesa. Apresentaremos, ainda, o posicionamento de alguns professores e pesquisados que criticam a elaboração e a proposta do documento final da BNCC.

Antes de iniciarmos a discussão sobre a BNCC, conheceremos, a seguir, os principais documentos e legislações que a precederam, bem como a importância e suas contribuições para a construção da Base.

Partindo dessa premissa, remetemo-nos à Constituição Federal (CF) de 1988 que ressalta, em seu Artigo 210, a importância de garantir uma base comum curricular para o País, fixando conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Trinta anos separam a homologação da Constituição Federal da elaboração do texto final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que teve a última alteração em 14 de dezembro de 2018, quando foi homologado o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Esse documento traduz as diretrizes para a consolidação das aprendizagens previstas para a Educação Básica, como um todo e se baseia nas habilidades desenvolvidas nas etapas anteriores. (BRASIL, 2018). Segundo o MEC, a homologação do texto final se deu após a participação de profissionais que atuam no Ensino Médio se reunirem no evento que foi denominado de *Dia D – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC*. De acordo com o histórico da elaboração da BNCC, em 02 de agosto de 2018, escolas, de todo o Brasil, se

*mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento*¹.

Buscando apresentar o histórico da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, é importante ressaltar que, anterior ao documento que trata da etapa do Ensino Médio, houve uma etapa que definiu as diretrizes para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, respectivamente, primeira e segunda etapas da Educação Básica. Essa Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo Ministro da Educação daquele período, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. O Conselho Nacional de Educação – CNE, em 22 de dezembro de 2017, apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017² que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e, em seu Art. 1º a define

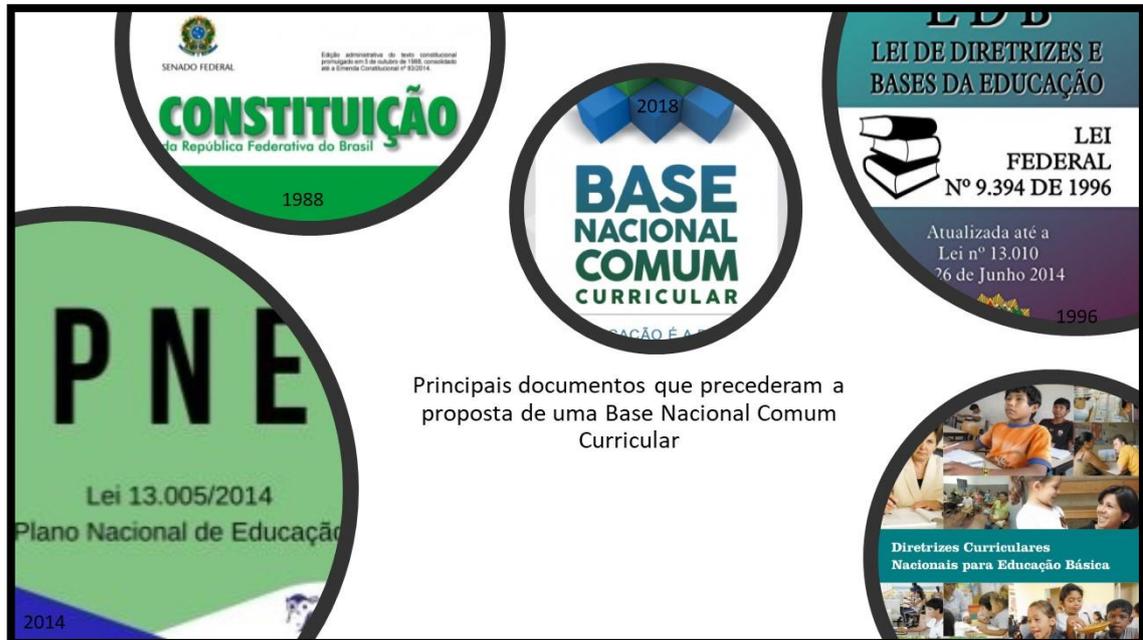
como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017).

Faz-se necessário ressaltar que a legislação, em questão, e a própria BNCC considerou outros documentos importantes para a educação brasileira, como a Lei nº 9394/96, de 23 de dezembro de 1996 - a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNs e o Plano Nacional de Educação – PNE. Foi uma longa trajetória percorrida para chegar ao documento final da BNCC, como podemos observar nos documentos de maior destaque nessa construção.

¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> - histórico da Base Nacional Comum Curricular, com a linha do tempo de sua elaboração, de 1988 até a homologação do documento final, em 14 de dezembro de 2018.

²http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

Figura 1 – Documentos importantes que precederam a BNCC



Principais documentos que precederam a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Criado pela autora

Os documentos destacados na Figura 1 remetem à proposta de uma base comum curricular para o País, que possa proporcionar uma equidade nas propostas de ensino e na qualidade educacional:

- Constituição Federal (CF) – 1988 – Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988).
- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) – 1996 – Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) – 2010 – *define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a*

*permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.*³ (Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

- Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014 – Meta 2 (universalização do Ensino Fundamental), Meta 3 (universalização do Ensino Médio) e Meta 7 (garantia da qualidade de ensino). Todas as metas buscam garantir o direito de aprendizagem.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2016 e 2018 – Resolução CNE/CP Nº 2, de 22/12/2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular e homologação do documento final em dezembro de 2018 com a proposta para o Ensino Médio.

A partir da proposta presente na BNCC, o Ministério da Educação espera superar a fragmentação das políticas educacionais, não só fortalecendo o regime de colaboração como também agindo como sinalizadora da qualidade da educação, assumindo uma proposta e um compromisso de que, além do acesso e permanência na escola, seja garantido, aos estudantes, um nível comum de aprendizagens e formação. (BRASIL, 2018). Mas, o professor pode e deve ir além do que a Base apresenta, uma vez que ela se constitui em uma proposta mínima para o currículo da Educação Básica.

É nesse sentido que a formação continuada e constante e o olhar pedagógico do professor para a sua comunidade escolar têm o potencial de fazer a diferença na vida dos estudantes, uma vez que é a partir deste olhar pedagógico e, como tal, humanizado que as propostas serão adequadas às necessidades específicas e anseios que permeiam o interior e exterior da escola, fazendo com que o planejamento realizado e projetos desenvolvidos sejam verdadeiramente significativos para os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar ou que convivem com aqueles que ali se encontram. Partindo da importância da formação continuada e constante do professor, começamos a descrever a estrutura da BNCC com o intuito de refletirmos sobre o documento e lançarmos mão de uma visão holística que nos permita enxergá-lo como um todo.

³ Art. 1º da RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 (*) - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

2.1 A Estrutura da Base Nacional Comum Curricular

A BNCC, de acordo com o Capítulo II da Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, que trata do Planejamento e Organização, “é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos”. (ART. 5º, p. 05).

Ainda, nos parágrafos 1º e 2º do Artigo 5º da citada Resolução, o legislador esclarece que

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão de currículos e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

§2º A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do Governo e balizando a qualidade da educação ofertada. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, p. 05).

Para tanto, a implementação da BNCC prevê o fortalecimento da proposta colaboração entre as três esferas de governo no intuito de dirimir a fragmentação das políticas educacionais, visando não só uma proposta igualitária de educação como também uma proposta que vislumbre e valorize a equidade no espaço escolar. Dessa forma, o regime de colaboração é um dos pilares fundamentais da proposta da BNCC como base da construção dos currículos em todo o País.

Na versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular – com todos os níveis de ensino da Educação Básica - consta, em sua introdução, que se trata de

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva,

como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 07).

A BNCC, além ser o documento de referência nacional para a construção dos currículos, tanto dos sistemas quanto das redes escolares nos âmbitos federal, estadual e municipal e das propostas pedagógicas das instituições de ensino, “também integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas” que atinjam as instituições federais, estaduais e municipais, no que e refere “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”. (BRASIL, 2018, p. 07).

Assim, a BNCC define uma proposta de aprendizagens essenciais para garantir aos estudantes condições de “desenvolvimento de dez competências gerais”, que representam, dentro da esfera pedagógica, a garantia de aprendizagem e desenvolvimento e, destaca em seus fundamentos pedagógicos que

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 07).

Assim, quando tratamos da BNCC, referimo-nos a um documento oficial composto por seiscentas páginas que apresenta textos introdutórios e as dez competências gerais que o estudante deverá consolidar ao final da Educação Básica, assim como os desdobramentos dessa proposta para cada uma das etapas que a compõem e que deverão ser adaptadas à realidade das diferentes localidades do País. Para tanto, é importante que se conheçamos as dez competências definidas pela BNCC para a Educação Básica em todo o País.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular e suas competências

As competências são direitos essenciais a ser garantidos para cada um dos estudantes. Como a Base tem caráter normativo e deve ser incorporada por todas as redes e instituições de

ensino do País, as competências gerais também necessitam ser explicitadas nos currículos, projetos político-pedagógicos (PPPs) e nas práticas cotidianas de gestores e professores.

De acordo com a BNCC, a noção de competência é abrangente e “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.” (BRASIL, 2018, p. 07). Podemos observar a abrangência do significado do desenvolvimento das competências para a vida do estudante.

Figura 2 – Conceito de competências



Fonte: criado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 7)

A partir da figura 2, é possível perceber a importância do desenvolvimento das competências pelo estudante, uma vez que elas impactarão diretamente em sua vida pessoal e na coletividade, ou seja, na sociedade da qual ele faz parte.

A seguir, apresentamos, no quadro 1, as dez competências gerais da Educação Básica que abrangem todas as dimensões do desenvolvimento humano do estudante.

Quadro 1 – Competências Gerais da Educação Básica

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
1.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação 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.
6.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e

capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 09)

As dez competências gerais perpassam as três etapas da Educação Básica, atingindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDBEN” (BRASIL, 2018, p. 13).

É importante destacar que a BNCC apresenta, em seu capítulo introdutório, o compromisso com a educação integral. O termo educação integral não se refere ao aumento do tempo de permanência do estudante na escola, mas a uma proposta de “superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, do estímulo a sua aplicação na vida real, da importância do contexto para dar sentido ao que se aprende” e, por fim, do protagonismo do estudante no planejamento e construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

A educação integral baseia-se no desenvolvimento do estudante numa dimensão plural, abrangendo as dimensões social, física, cultural, intelectual e humana na busca da construção de uma sociedade mais igualitária. A BNCC reconhece que

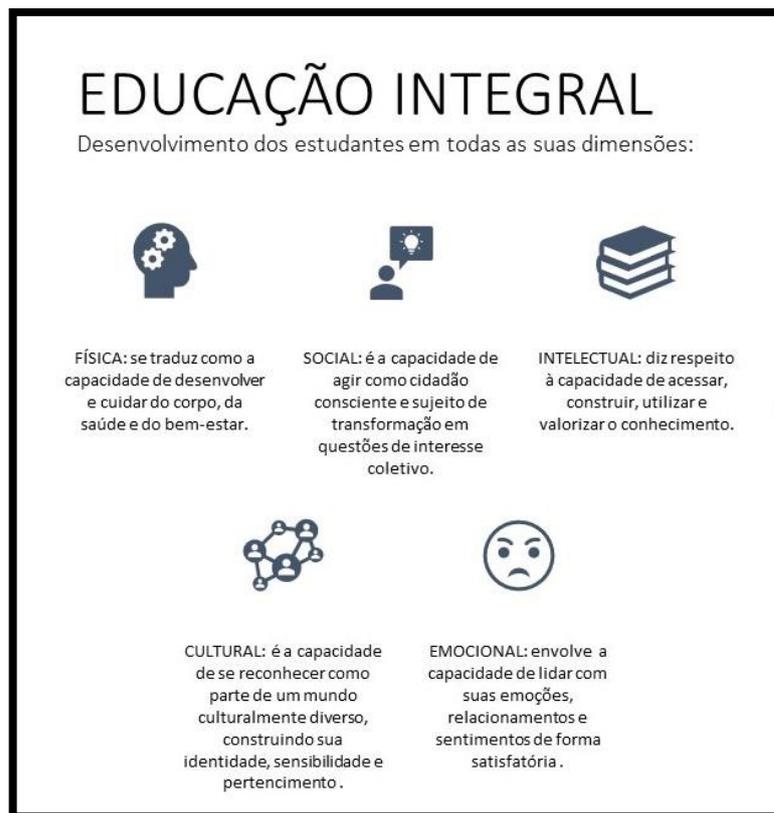
a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 13).

As dimensões social, física, cultural, intelectual e emocional foram contempladas nas dez competências propostas pela BNCC, tendo como objetivo “a construção intencional de

processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 13). Para o desenvolvimento dessas propostas é importante entender quais são as capacidades contempladas por cada uma das dimensões que se encontram presentes nas dez competências básicas da BNCC.

A formação baseada na educação integral, proposta pela BNCC pode ser compreendida a partir dos esquemas presentes na figura 3.

Figura 3 – Educação integral: desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões



Fonte: criado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 13-15)

A figura 3 apresenta as cinco dimensões contempladas pela BNCC nas competências gerais que propõe uma formação e desenvolvimento humano integral do estudante para que ele tenha condições de cuidar de si, enquanto indivíduo, mas sempre com um olhar para o coletivo, enquanto cidadão consciente e ético capaz de se assumir como sujeito transformador da sociedade.

Para uma proposta de equidade no desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões, a BNCC abrange todo o território nacional com uma proposta de igualdade educacional, sem deixar de valorizar as singularidades de cada região, comunidade ou grupo

de estudantes atendidos, destacando que “essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica”, mas garantindo também a concretização do direito de aprender, uma vez que as desigualdades educacionais em relação ao acesso, permanência e aprendizagem do estudante se tornaram questões vistas ou aceitas como naturais, sejam entre grupos de estudantes “definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (BRASIL, 2018, p. 15).

O texto da BNCC chama a atenção para a questão da equidade, destacando que, diante do quadro de desigualdade no acesso, permanência e aprendizado do estudante brasileiro na Educação Básica

as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2018 p. 13).

Nesse contexto, as escolas, por meio de seus currículos, planejamentos e atendimentos aos estudantes, deverão oferecer oportunidades e suportes diferenciados, de acordo com a necessidade de cada estudante, tendo como objetivo principal a superação das limitações individuais e o pleno desenvolvimento, reconhecendo que a educação tem um compromisso com o desenvolvimento e formação humana de maneira global, envolvendo todas as dimensões previstas para a formação integral do aluno.

Nesse sentido, podemos afirmar que a BNCC é o ponto de partida para a criação do currículo, é a proposta teórica. Enquanto a BNCC apresenta a proposta teórica para a educação básica nacional, o currículo tem o papel de contextualizar, aprofundar e desdobrar as aprendizagens previstas neste documento orientador nas localidades onde as escolas estão inseridas.

Nesse importante processo, as escolas precisam levar em conta a necessidade de desenvolver as competências gerais, de criar as conexões entre a base comum e a parte diversificada do currículo, abordando questões que envolvam o tempo e o espaço de aprendizagens, inovando as metodologias e a forma de avaliação dos estudantes.

Ao se referir aos processos de aprendizagem dos componentes, é essencial que todos os agentes envolvidos na Educação Básica conheçam a estrutura da BNCC, uma vez que, em consonância com os fundamentos pedagógicos apresentados em seu capítulo introdutório, “a

BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 23).

Assim, a ação de criar diferenciadas propostas que tragam as temáticas locais para o espaço da sala de aula ou para o ambiente escolar, como um todo, se desponta como desafio para os professores que atuam na escola contemporânea. Enfrentar esse desafio requer um olhar atento para a realidade da comunidade que a escolar atende e, além do conhecimento teórico, uma criatividade e disposição para desenvolver propostas que envolvam os alunos, possibilitando discussões, reflexões e intervenções na realidade na qual estão inseridos. É papel do professor desafiar e estimular os estudantes a se envolverem, a se enxergarem como parte importante e capaz de transformar a si e a coletividade da qual faz parte a partir de propostas colaborativas, solidárias e ativas. Esse olhar que insere a comunidade no currículo escolar deve começar desde a Educação Infantil para que o aluno possa construir uma consciência de se perceber como parte de um todo, sendo ele responsável tanto pela manutenção quanto pela transformação desse todo.

Levantar os problemas que os alunos percebem e que os incomodam pode ser o primeiro passo para o desenvolvimento de uma proposta de atividade colaborativa. Os alunos apontam os problemas (pode ser um rio ou córrego que recebe esgoto sem tratamento, lixos jogados pela rua, falta de manutenção na praça do bairro, moradores em situação de rua ou a questão dos idosos que se encontram no asilo/casa de repouso da cidade) e a professora vai planejar as atividades que possibilite a eles o contato com informações relevantes sobre o assunto (pesquisas) ou traga alguma informação complementar, como uma videoanimação que tenha o assunto abordado pelos alunos como temática, para abrir uma discussão e proporcionar reflexões. Após conhecer o problema, perguntamos: Como resolvê-lo? A resolução está a nosso alcance? Ou depende de algum órgão público ou privado? Como acionar este órgão?

A partir desse ponto, a professora poderá organizar e orientar os alunos na elaboração de cartazes, cartas, “ofícios” para órgãos específicos, movimentos para envolver a comunidade escolar num projeto, entre outras possibilidades que farão com que os alunos se descubram como sujeitos/cidadãos ativos capazes de interferir e transformar a realidade.

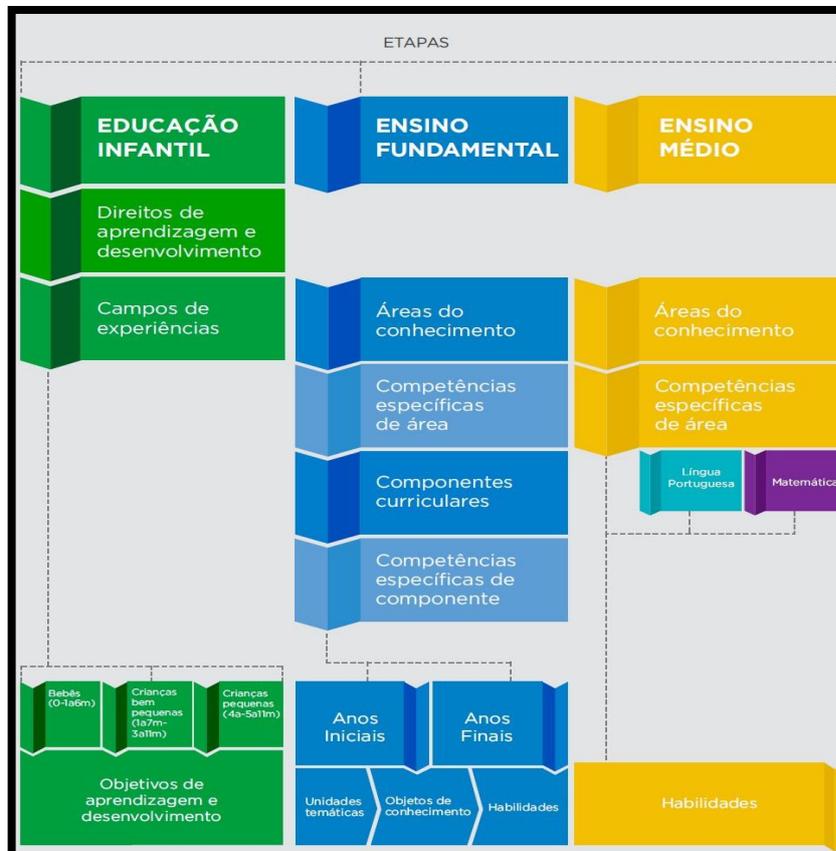
O exemplo apresentado é tão somente uma possibilidade dentre as muitas que os professores podem criar dentro do seu espaço de trabalho, adequando ao nível atendido e

aproximando currículo e comunidade escolar. Então, vamos conhecer o que a BNCC propõe para as três etapas da Educação Básica.

2.3 Base Nacional Comum Curricular nas etapas da Educação Básica

Conhecer a estrutura geral da BNCC é uma proposta fundamental para ser desenvolvida em todos os âmbitos da formação dos professores, seja inicial, seja continuada, uma vez que a Base contempla as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e impacta diretamente todas os envolvidos no processo. A seguir, apresentamos a estrutura geral da BNCC nas três etapas da Educação Básica (figura 4).

Figura 4 – Estrutura geral da BNCC nas três etapas da Educação Básica



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 24)

A BNCC apresenta uma estrutura específica para cada uma das etapas da Educação Básica, como ilustrado na figura 4 e, embora a proposta desse trabalho esteja circunscrita ao Ensino Fundamental – anos finais – e ao Ensino Médio, optou-se pela apresentação do

documento em sua totalidade para uma visão contextualizada do processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo o documento, “na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados *seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (BRASIL, 2018, p. 25). Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A partir dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), a BNCC determinou cinco campos de experiência, em que as crianças poderão aprender e se desenvolver: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. E, por fim, “em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária” (BRASIL, 2018, p. 25). Estes grupos são: a) Bebês – 0 a 1 ano e 6 meses; b) Crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses. O quadro 2 apresenta a estrutura da Educação Infantil que deve ser contemplada no currículo dessa etapa da Educação Básica.

Quadro 2 – Estrutura da Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL Bebês (0 a 1 ano e 6 meses - Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)		
EIXOS ESTRUTURADORES	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
Brincadeira e interações	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar • Conhecer-se • Conviver • Expressar • Participar 	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

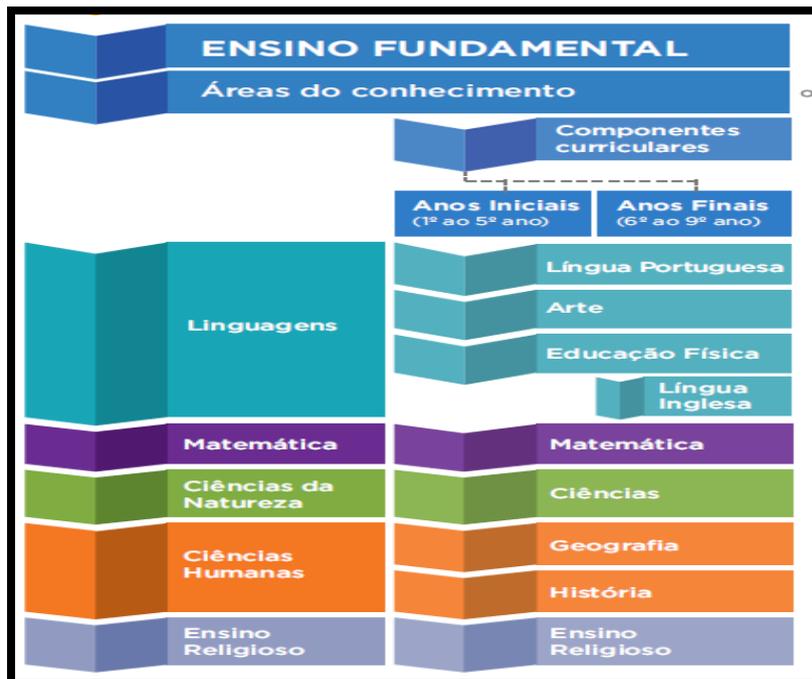
Fonte: Adaptado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 24-27)

O Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, encontra-se organizado em cinco **áreas do conhecimento**. De acordo com a BNCC

o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos], “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização. (BRASIL, 2018, p. 27).

Na figura 5, apresentamos a estrutura do Ensino Fundamental com a sua divisão por áreas do conhecimento que se subdividem em componentes curriculares para os anos iniciais e anos finais, tendo como diferença a presença do componente de Língua Inglesa somente nos anos finais, ou seja, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Figura 5 – Estrutura do Ensino Fundamental



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 27)

Nas figuras 6 e 7, apresentamos a proposta do Ensino Fundamental contextualizando as áreas do conhecimento, os componentes curriculares, bem como a existência de competências específicas tanto para áreas do conhecimento quanto para cada um dos componentes curriculares.

Figuras 6 e 7 – Competências do Ensino Fundamental



Figura 6: Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 28)

➡ Cada uma das áreas do conhecimento define **competências específicas de área**, cujo desenvolvimento de ser promovido no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental. Essas competências definem como as dez competências gerais se exprimem nessas áreas.

➡ Nas áreas que apresentam mais de um componente curricular – Língagens e Ciências Humanas, também são discriminadas **competências específicas do componente** – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História. Essas competências também serão desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todo o Ensino Fundamental.

➡ “As competências específicas possibilitam a **articulação horizontal** entre as áreas perpassando todos os componentes, e também a **articulação vertical**, ou seja, a **progressão** entre o **Ensino Fundamental – Anos Iniciais** e o **Ensino Fundamental – Anos Finais** e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades” (BRASIL, 2018, p. 28).



Figura 7: Adaptado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 28)

Habilidades: Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos - que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**.

Fonte: Adaptado pela autora da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 28)

A partir da apresentação realizada nas figuras 6 e 7, percebemos a relevância de um estudo mais aprofundado de cada área pelo professor com visando conhecer, compreender e articular as habilidades dos componentes curriculares com as competências destes componentes de suas áreas do conhecimento com o objetivo de desenvolver as dez competências gerais da BNCC.

A BNCC destaca a importância do respeito à diversidade da organização escolar, ressaltando que

as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. (BRASIL, 2018, p. 29).

A seguir, a figura 8 sintetiza essa organização de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Figura 8 – Exemplo da estrutura da organização da BNCC

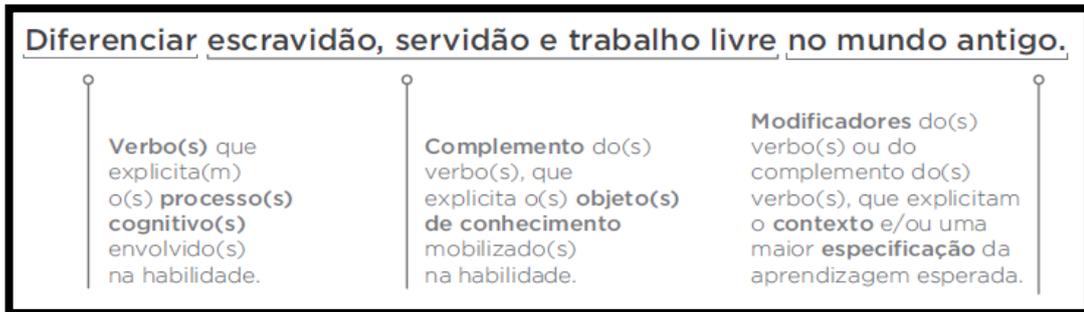
CIÊNCIAS - 1º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	<p>(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.</p> <p>(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p>(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 29)

A BNCC destaca que as habilidades expressam as aprendizagens fundamentais que devem ser garantidas aos alunos nos diversos contextos escolares. Dessa forma, as habilidades

são apresentadas de acordo com uma estrutura pré-determinada, conforme apresentado na figura 9, que traz um exemplo do componente curricular História.

Figura 9 – Exemplo de estrutura da descrição das habilidades – História (EF06HI14)

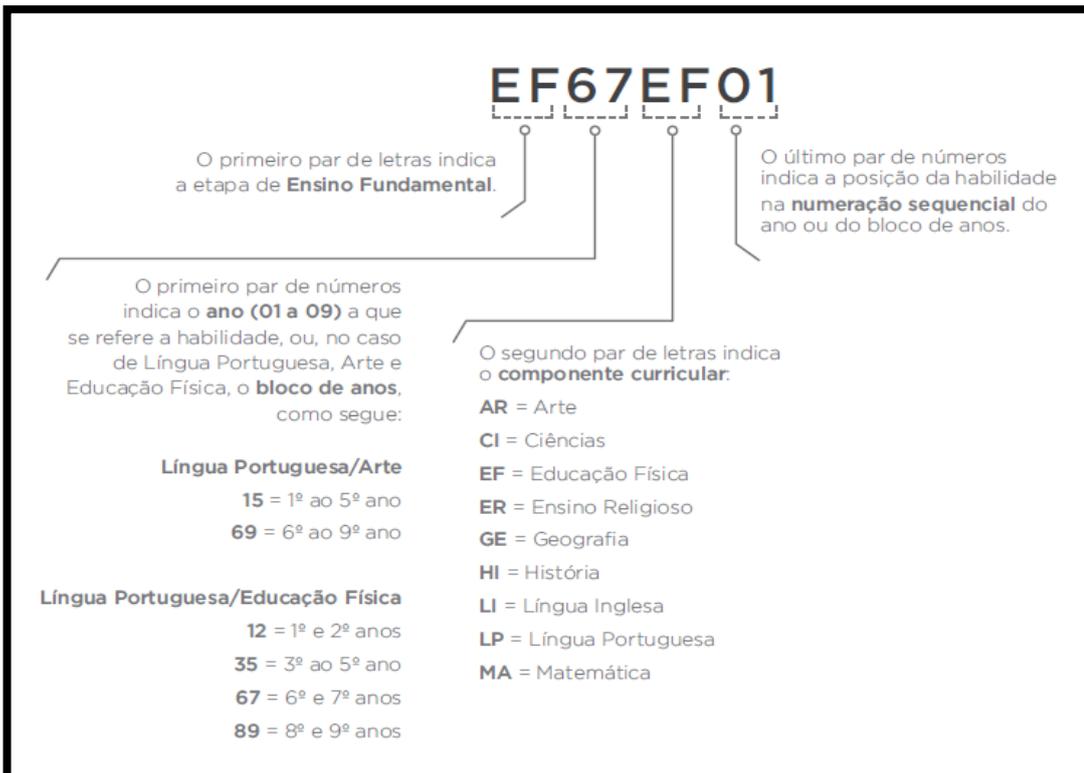


Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 29)

É necessário destacar, ainda, que nos quadros que exibem as unidades temáticas, “os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de ano), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico” (BRASIL, 2018, p. 30).

A composição do código alfanumérico é apresentada na figura 10, conforme definido na Base Nacional Comum Curricular.

Figura 10 – Código alfanumérico



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 30)

O código apresentado como exemplo na Figura 10, EF67EF01 diz respeito “à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6ª e 7º anos”. (BRASIL, 2018, p. 30).

A BNCC destaca que o uso de numeração sequencial para determinar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma hierarquia ou ordem prevista para as aprendizagens. Segundo o documento

a progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos. (BRASIL, 2018, p. 30).

Dessa forma, a organização da sequência ou ordem no desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC se dará a partir da adoção de critérios e novos agrupamentos das unidades temáticas de acordo com a proposta de cada estado na estruturação de seu currículo.

A estruturação da BNCC para o Ensino Médio está organizada, assim como o Ensino Fundamental, em áreas do conhecimento, são quatro áreas, conforme regulamentado pela LDBEN. Acerca da organização do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular afirma que ela se dá por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009⁴ [Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio], não elimina as disciplinas, com suas características específicas e saberes próprios historicamente construídos, mas provoca a consolidação das relações entre elas e a sua contextualização para o entendimento e interferência ou modificação da realidade, envolvendo um trabalho articulado e colaborativo dos professores desde o planejamento até a realização de seus planos de ensino.

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017⁵, que alterou, entre outras leis, a LDBEN e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, “são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 32).

⁴ http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp001_09.pdf

⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

Para assegurar aos sistemas e redes de ensino, como também, às escolas a possibilidade de construir seus “currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação” (BRASIL, 2018, p. 32).

Quadro 3 – Estrutura do Ensino Médio

ENSINO MÉDIO		
Base Nacional Comum Curricular	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
		Arte
		Educação Física
		Língua Inglesa
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física
Química		
Biologia		
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	
	História	
	Sociologia	
	Filosofia	

Fonte: Adaptado pela autora da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 33)

Assim como na proposta para o Ensino fundamental, as diretrizes para o Ensino Médio também estabelecem as competências específicas por área que deverão ser promovidas no decorrer dessa etapa da Educação Básica. Essas competências definem como as competências gerais da Educação Básica se apresentam em cada área. São articuladas com as competências específicas para o Ensino Fundamental, com as adaptações necessárias às características específicas de formação dos alunos do Ensino Médio.

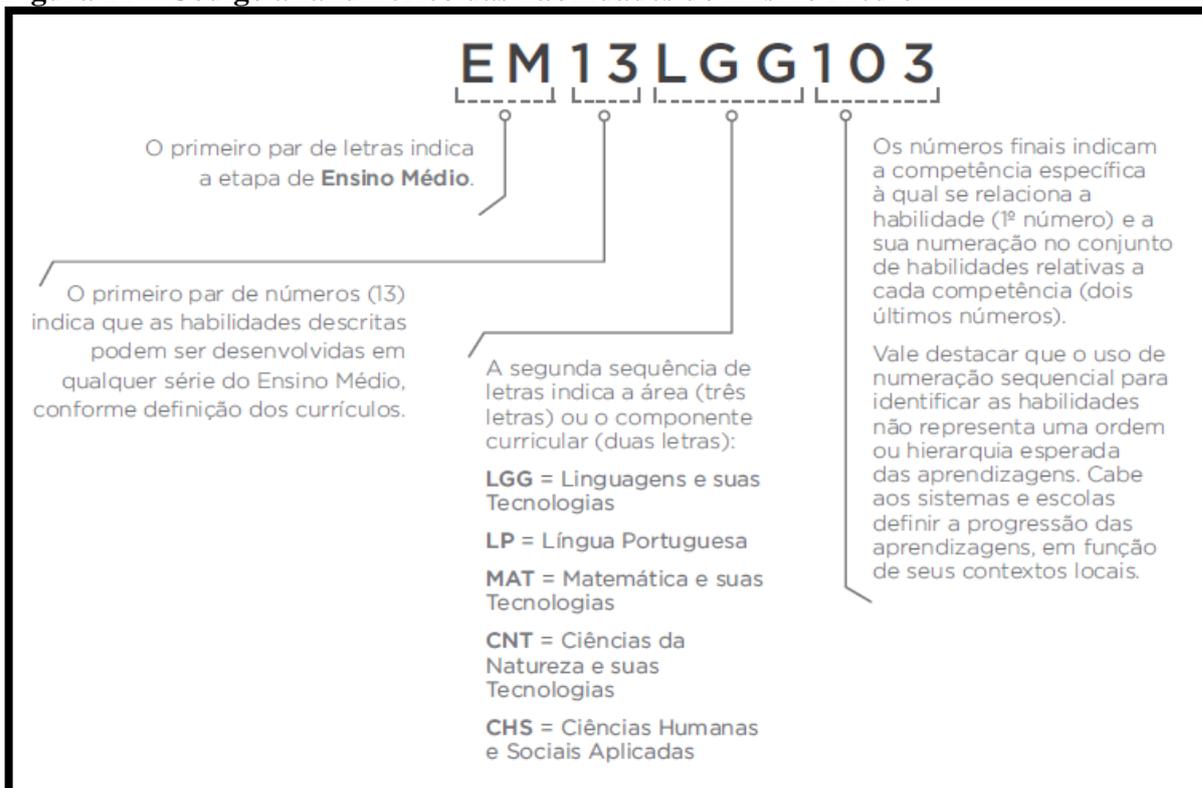
Cada uma das competências específicas está relacionada a um conjunto de habilidades, “que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 33).

As habilidades são descritas com estrutura semelhante ao do Ensino Fundamental. Dessa forma, sendo a BNCC, as

áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p. 33).

Cada uma das habilidades também é identificada por um código alfanumérico, com a composição apresentada na figura 11.

Figura 11 – Código alfanumérico das habilidades do Ensino Médio



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 34)

O código EM13LGG103, apresentado na figura 11, “refere-se à terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência específica 1,”

que poderá ser trabalhada em qualquer um dos anos do Ensino Fundamental, de acordo com as definições curriculares. (BRASIL, 2018, p. 34).

*Também é preciso enfatizar que a organização das **habilidades do Ensino Médio** na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) **tem como objetivo definir claramente as aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa.***

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 34)

Após apresentarmos a estrutura da BNCC, voltaremos nossa atenção para a área de Linguagens, aprofundando as discussões sobre as propostas da Base que envolvem as habilidades e competências específicas dessa área e, mais especificamente, do componente de Língua Portuguesa, foco desse trabalho.

2.4 A Língua Portuguesa e a prática das linguagens contemporâneas

Com a importância de conhecer e desenvolver as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular, o presente estudo tem como foco principal o componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, que pertence a área de Linguagens. Segundo a BNCC, a área de Linguagens tem por objetivo “a diversificação dos contextos permitindo o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social.” (BRASIL, 2018, p. 63).

A BNCC destaca a importância de se considerar, ainda, uma reflexão crítica mais aprofundada sobre os

conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (BRASIL, 2018, p. 64).

Considerando essa citação e em conexão com as competências gerais da Educação Básica, podemos destacar que a área de Linguagens tem como objetivo garantir o desenvolvimento de competências específicas aos estudantes, as quais serão descritas a seguir, no quadro 4.

Quadro 4 – Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1.	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2.	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4.	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5.	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6.	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 65)

As competências gerais da área de linguagens são abrangentes e trazem a importante proposta do conhecimento e respeito às diversidades de saberes, identidades, culturas e o reconhecimento e a valorização das linguagens enquanto construção humana que se desenvolve historicamente nos meios sociais e culturais que, ainda, representam formas de significação da realidade e expressão de subjetividade e identidades sociais e culturais. Uma nova proposta se materializa na competência 6, uma vez que o documento traz para o espaço escolar a proposta de trabalho com os gêneros surgidos a partir das tecnologias digitais de informação e comunicação, ressaltando a relevância da formação do estudante para atuar, no espaço virtual, de forma crítica, significativa e ética.

No âmbito da área de linguagens, merecem destaque as concepções defendidas pela proposta do componente de Língua Portuguesa da BNCC (2018), que realiza um diálogo com os documentos e demais orientações curriculares publicadas nas últimas décadas, no intuito de atualizá-los a partir de pesquisas recentes da área e “às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).” Assume-se, então,

a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.’ (BRASIL, 2018, p. 67).

O texto reconhece a centralidade dessa proposta como unidade de trabalho e as concepções enunciativo-discursivas na abordagem, de maneira a continuamente relacionar o texto com os seus contextos de produção e, ainda, o “desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. (BRASIL, 2018, p. 67).

O componente Língua Portuguesa se fundamenta em outras concepções e conceitos já aplicados, relativamente conhecidos dos professores, como práticas de linguagem, esferas/campos de circulação dos discursos, discursos e gêneros discursivos/gêneros textuais, mas, também considera as práticas atuais de linguagem, visando um trabalho menos desigual à diversidade sociocultural. Segundo a BNCC,

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. 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. (BRASIL, 2018, p. 67).

Assim, as práticas de linguagem contemporâneas englobam “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.” (BRASIL, 2018, p. 68). As

tecnologias digitais oferecem cada vez mais acesso a ferramentas de edição e produção de textos, vídeos, áudios e fotos (BRASIL, 2018, p. 68).

Essas tecnologias são, atualmente, acessíveis fazendo com que não só a produção como a disseminação dessas produções de textos multissemióticos sejam disponibilizadas facilmente nas redes sociais ou em outros ambientes da *Web*, considerada, em tese, democrática pela BNCC, uma vez que todos podem acessá-la e supri-la constantemente.

É importante que a Escola considere, em seu plano de ensino, a *web* e os textos que nela circulam, pois crianças, adolescentes e jovens têm familiaridade com estes textos. Mas, esse fato não quer dizer que eles estão preparados para agir de forma consciente, uma vez que, a BNCC afirma que “ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*.” (BRASIL, 2018, p. 68). A liberdade de postar ou compartilhar informações sem verificar a veracidade ou a fonte pode causar transtornos e a disseminação de conteúdos infundados, gerando uma sociedade em *fake news* divulgadas e espalhadas rapidamente pode gerar o negacionismo acerca de importantes assuntos que pode gerar prejuízo tanto para uma ou algumas pessoas como para um país.

A BNCC apresenta uma nova demanda para a escola frequentada por estudantes que vivenciam novas experiências num mundo de informações e verdades que são modificadas a todo momento, fazendo necessário que a escola esteja preparada para

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. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2018, p. 69).

Importante ressaltar que a BNCC esclarece que não se trata de privilegiar o escrito/impresso ou de deixar de valorizar gêneros e práticas comuns no espaço escolar como reportagem, notícia, artigo de opinião, tirinha, charge, entrevistas, crônica, conto etc., que são próprios do letramento da letra e do impresso, mas de inserir neste espaço também os novos letramentos, fundamentalmente digitais.

Assim, as produções escritas são importantes para a formação do estudante, mas a produção de um vídeo como resumo de um trabalho também tem a sua contribuição para esta formação integral. A BNCC afirma que as duas “habilidades são importantes. Compreender

uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou *meme*. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo.” (BRASIL, 2018, p. 69).

A BNCC propõe que seja contemplada a cultura digital na escola, com diferentes linguagens e diversos letramentos, desde os lineares, com pouca hipertextualidade, envolvendo até aqueles que apresentem a hipermídia, envolvendo, assim, a questão dos multiletramentos que considera a diversidade cultural como uma de suas premissas. A BNCC aponta que a

consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, 2018, p. 69).

A Base traz uma proposta de se trabalhar considerando a diversidade cultural que se apresenta como premissa dos multiletramentos, levantando ainda a questão da cultura digital presente na sociedade contemporânea.

A questão dos multiletramentos considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 70)

É pertinente que o ambiente escolar propicie, ao estudante, a oportunidade de conhecer e valorizar a diferentes realidades, sejam nacionais, sejam internacionais, bem como as diversidades linguísticas para que possa analisar as diversas situações e ações humanas que estão intimamente ligadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico, tão comum devido à variação e regionalismo de um país de dimensões continentais como o Brasil e mesmo das questões que envolvem outros países.

Considerando essas premissas, a BNCC ressalta que

esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 70).

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 71) apresenta o Eixo Leitura que contempla as práticas de linguagem que resultam da interação ativa “do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e semióticos e de sua interpretação,” sendo exemplo as diversas leituras, como

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, 2018, p. 71).

Leitura no contexto da BNCC é tomada 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 muitos gêneros digitais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 72)

A participação dos estudantes no decorrer da Educação Básica na realização de atividades de leitura com exigências crescente oferece a possibilidade de uma ampliação no repertório de experiências, práticas e acesso a diversos gêneros e conhecimentos que poderão ser acessados na perspectiva de trabalhar com novos textos, assumindo o papel de conhecimentos prévios em situações de acesso a novas leituras.

Dessa forma, “durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada.” (BRASIL, 2018, p. 76). O desenvolvimento da autonomia de leitura a partir da fluência e

progressão não se define por um grau ou uma habilidade. Não se define pré-requisitos e, sim, conhecimentos prévios que são adquiridos e acumulados progressivamente no decorrer do Ensino Fundamental e Médio.

Já, o Eixo da Produção de Textos compreende as diversas práticas de linguagem relacionadas à

interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 76).

As habilidades na produção de texto também são desenvolvidas gradativamente ao longo de toda a Educação Básica e cumulativamente por meio de situações concretas de produção de textos que pertençam a gêneros que circulem nas diversas áreas da atividade humana, servindo, assim, para experiência mais complexas, “com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas.” (BRASIL, 2018, p. 78).

O Eixo da Oralidade engloba as práticas de linguagens em situação oral em que os interlocutores estejam ou não face a face, “como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias” e diversas outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 78-79).

O Eixo da Oralidade diz respeito também à “oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas nos diferentes campos de atuação.” (BRASIL, 2018, p. 78).

A Base Nacional Comum Curricular complementa a questão do Eixo da Oralidade afirmando que

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. (BRASIL, 2018, p. 80).

Dessa forma, identificamos o Eixo da Análise Linguística/Semiótica que abrange o conhecimento sobre a língua, sua norma-padrão e outras semioses, “que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.” (BRASIL, 2018, p. 78).

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica é definido pela BNCC como o eixo que abrange

os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. (BRASIL, 2018, p. 80).

Esse eixo também diz respeito à análise de textos orais, envolvendo elementos próprios da fala, “como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização, etc.,” bem como elementos paralinguísticos e cinésicos, como gestualidade, expressão facial, postura e outros (BRASIL, 2018, p. 81). A BNCC também destaca os textos multissemióticos dentro desse eixo, afirmando que

já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo,

andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. (BRASIL, 2018, p. 81).

É possível perceber que a BNCC traz a proposta do trabalho com texto multissemióticos em toda a sua extensão, envolvendo os novos gêneros surgidos no meio social e nas plataformas digitais em todos os eixos do componente Língua Portuguesa, ressaltando que “em cada campo, é destacado o que pode/deve ser trabalhado em termos de semioses/modalidades, de forma articulada com as práticas de leitura/escuta e produção.” (BRASIL, 2018, p. 81-82).

Sobre as demandas sociais e o ambiente escolar, no ano de 2015, Rojo e Barbosa (2015, p. 135) já destacam a importância de se refletir sobre os anseios e as vivências sociais no currículo escolar, destacando que

para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilidade, deve propiciar experiências significativas com produções que circulam em meios digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos.

A proposta da BNCC com a educação integral se traduz na presença da multiculturalidade, envolvendo o conhecimento e a valorização da diversidade cultural, a utilização e a análise de textos que envolvam as diversas semioses e, ainda, com a proposta dos multiletramentos que traz consigo os textos surgidos nas plataformas digital, pode ser constata nas dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Cabe observar que o significado do texto está intimamente ligado ao desenvolvimento de habilidades do uso significativo da linguagem em diversas ações, seja de leitura, escuta ou produção textual em variadas mídias e semioses. Assim, é possível perceber que a BNCC se fundamenta em conceitos e concepções trazidos por outros documentos, já relativamente conhecidos no espaço escolar – “tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos”, mas traz novas propostas para o desenvolvimento do trabalho no espaço escolar (BRASIL, 2018, p. 67).

Nessa concepção, os textos deixam de ser somente aqueles verbais impressos e passam a ter uma abrangência maior. Assim, a partir do contexto da criação, da intencionalidade, da organização, das semioses utilizadas em sua construção, como cores, imagens, músicas, falas entre outras, o texto pode ser reconhecido em um cartaz promocional, uma notícia, uma

propaganda com imagem estática ou em movimento ou um filme, seja ele um longa ou curta-metragem. Todos esses textos estão cada dia mais presentes na vida sociedade e, com a maior facilidade de acesso às mídias digitais, assumem importante papel que não pode ser desconsiderado, como podemos identificar nas propostas da BNCC, em especial, no quadro das habilidades.

Ainda, nesta perspectiva, lembramos que os conceitos de língua, linguagem estão interligados, mas cada qual tem sua definição e sua importância, tanto nas competências específicas de língua portuguesa quanto nas habilidades propostas pela BNCC. Enquanto a linguagem pode ser considerada como uma habilidade comunicativa nas diversas ações e interações sociais, a língua assume um papel mais convencional que permite que a mensagem transmitida tenha significado para os interlocutores, sendo compreensível para sujeitos pertencentes a determinado grupo. Nesse contexto a língua é um agrupamento, um conjunto de palavras regidas por regras gramaticais específicas, assumindo, portanto, um caráter sociocultural e sendo usado por um grupo ou comunidade específica.

Nesse viés, a BNCC apresenta a importância do trabalho amplo que oportunize o desenvolvimento do estudante, afirmando que

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67).

Nessa perspectiva, apresentamos as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental no quadro 5.

Quadro 5 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes

campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 87)

A partir das habilidades que serão trabalhadas, espera-se que o estudante desenvolva essas competências permitindo a sua interação nas diversas esferas sociais, de forma consciente, ética e crítica. A BNCC destaca que

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. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

As outras linguagens destacadas pela BNCC nos remetem às práticas de linguagem contemporâneas que “envolvem novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos” e trazem também a necessidade do desenvolvimento de habilidades não só de leitura, como também de “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” dentro de novos suportes, as mídias digitais, cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 68). O documento chama a atenção para o fato de que a

organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. (BRASIL, 2018, p. 84)

Quadro 6 – Os campos de atuação do Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais

CAMPOS DE ATUAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Anos Iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 84)

A opção pelos campos, segundo a Base, ocorreu “por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar.” (BRASIL, 2018, p. 84), contemplando a elaboração do conhecimento em conjunto com a pesquisa e o

exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2018, p. 84)

Dessa forma, nos anos finais do Ensino Fundamental, o estudante participa de forma mais crítica de diversas situações comunicativas e interage com número cada vez mais amplo de interlocutores, dentro e fora do contexto escolar, incluindo o fato do aumento do número de professores que, nesta etapa da Educação Básica, assumem componentes curriculares diferentes. Nesta etapa, além do aumento da diversidade de conhecimentos de cada uma das áreas, temos também um desafio de aproximar essa multiplicidade de conhecimentos.

É nesse ciclo que os estudantes dão continuidade ao desenvolvimento de sua autonomia, fortalecendo-a e, assim, “assumindo maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2018, p. 136). A BNCC destaca alguns objetivos de conhecimentos e habilidades de leitura que contemplam os novos textos propostos pelo documento.

Portanto, nessa etapa, aprofunda-se a abordagem dos gêneros que permeiam a esfera pública, “nos campos jornalístico midiático e de atuação na vida.” (BRASIL, 2018, p. 136). Destacam-se no primeiro campo

os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. (BRASIL, 2018, p. 136).

Destacam-se algumas habilidades importantes tanto para a convivência ética e respeitosa quanto para o uso de textos multissemióticos e para o uso de “ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros,” (BRASIL, 2018, p. 137).

Destacamos que a publicação dessas apreciações e réplicas realizadas em meios sociais diz respeito a um posicionamento “que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias.” (BRASIL, 2018, p. 137).

São diversas as habilidades propostas para leitura de textos midiáticos, como os publicitários que envolvem anúncio e propaganda impressas, que requerem habilidades para o trato com a multissemiiose que estão presentes nestes textos e as mídias que lhes servem de suporte de veiculação.

A BNCC ainda apresenta diversas outras habilidades e propostas de desenvolvimento de leituras no campo das práticas investigativas que servirão “de base para a elaboração de textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa.” (BRASIL, 2018, p. 137).⁶

Os conhecimentos acerca da língua, das semioses e da norma-padrão não devem ser vistos como uma listagem de conteúdos sem associação com as práticas de linguagem,

mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BRASIL, 2018, p. 139).

Assim, o Ensino Fundamental propõe habilidades de leitura que preparem o aluno para o aprofundamento de sua formação, enquanto leitor proficiente, que será realizada nos últimos

⁶ Para aprofundamento das informações: BNCC (BRASIL, 2018, p. 136-139).

anos da Educação Básica e, durante todo o processo formativo, outros aspectos devem ser considerados, como o conhecimento ortográfico, de pontuação e acentuação.

Dessa forma, sobre o ensino de Língua Portuguesa na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, a BNCC reforça que

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 498).

Partindo das práticas contemporâneas de linguagem, “a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de formações e a hibridização dos papéis nesse contexto”, onde o leitor assume o papel de autor e o produtor é também o consumidor do produto, embora já exploradas no Ensino Fundamental, ganham destaque no Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 498).

Quadro 7 – Competências específicas de Linguagens para o Ensino Médio

<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO MÉDIO</p>	
1.	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2.	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 490)

Há uma preocupação com a formação do leitor para além da leitura como um processo que se inicia e encerra em si mesma. Assim, uma leitura com vistas à formação do leitor proficiente precisa buscar o aprofundamento na análise do texto a fim de que o estudante tenha condições de se posicionar de forma consciente, ética e crítica diante das informações de fácil acesso e rápida difusão no meio digital. Nesse sentido, a BNCC reforça a importância para uma análise dos fenômenos, como a pós-verdade e o efeito bolha, “em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade.” (BRASIL, 2018, p. 498). A proposta da BNCC para o Ensino Médio está além da continuidade da promoção do desenvolvimento de habilidades relacionadas

ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser

pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio. Se, por um lado, trata-se de enfrentar e buscar minimizar os riscos que os usos atuais da rede trazem, por outro, trata-se também de explorar suas potencialidades em termos do acesso à informação, a possibilidades variadas de disponibilização de conteúdos sem e com intermediação, à diversidade de formas de interação e ao incremento da possibilidade de participação e vivência de processos colaborativos. (BRASIL, 2018, p. 498).

Nesse sentido, os fatores acima mencionados requerem aprendizagens e desenvolvimento de habilidades que necessitam ser consideradas e contempladas pelos currículos para o Ensino Médio.

Faz-se importante ressaltar que muitas habilidades já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental e, ao chegar ao Ensino Médio, o aluno já possui um certo grau de autonomia relativo às práticas de linguagem. Dessa forma,

as habilidades passam a ser apresentadas no Ensino Médio de um modo próximo ao requerido pelas práticas sociais, muitas vezes misturando, ao mesmo tempo, escuta, tomada de nota, leitura e fala. Diferentemente do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio não há indicação de anos na apresentação das habilidades, não só em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas também, como já referido, do maior grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado. Essa proposta não mais impõe restrições e necessidades de estabelecimento de sequências (que já são flexíveis no Ensino Fundamental), podendo cada rede de ensino e escola definir localmente as sequências e simultaneidades, considerados os critérios gerais de organização apresentados em cada campo de atuação. (BNCC, 2018, p. 501)

As habilidades do componente curricular Língua Portuguesa estão organizadas em cinco campos de atuação social, conforme apresentado no quadro a seguir⁷.

Quadro 8 – Campos de Atuação Social

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL – ENSINO MÉDIO
<ul style="list-style-type: none"> • Campo da vida pessoal – pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes. As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo. Está em questão também possibilitar vivências significativas de práticas colaborativas em situações de interação presenciais ou em ambientes digitais, inclusive por meio da articulação com outras áreas e campos, e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens. Nessas vivências, os estudantes podem aprender procedimentos de levantamento,

⁷ Para aprofundamento de estudos desta área, consultar a BNCC (BRASIL, p. 505-526).

tratamento e divulgação de dados e informações, e a usar esses dados em produções diversas e na proposição de ações e projetos de natureza variada, exercendo protagonismo de forma contextualizada.

- **Campo de atuação na vida pública** – tem como ponto central a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos. No Ensino Médio, ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas, formulados com vistas à paz social. A discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento e a análise e produção coletiva de projetos de lei também são postos em evidência. Análises de campanhas e programas políticos e de políticas públicas, bem como de estratégias de acompanhamento do exercício do mandato de governantes, também são consideradas em algumas das habilidades propostas. Ainda no domínio das ênfases, indica-se um conjunto de habilidades que se relacionam com a análise, discussão, elaboração e desenvolvimento de propostas de ação e de projetos culturais e de intervenção social.

- **Campo jornalístico-midiático** – espera-se que os jovens que chegam ao Ensino Médio sejam capazes de: compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo.

No Ensino Médio, enfatiza-se ainda mais a análise dos interesses que movem o campo jornalístico-midiático e do significado e das implicações do direito à comunicação e sua vinculação com o direito à informação e à liberdade de imprensa. Também estão em questão a análise da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, a consolidação do desenvolvimento de habilidades, a apropriação de mais procedimentos envolvidos nos processos de curadoria, a ampliação do contato com projetos editoriais independentes e a consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia. Aprofundam-se também as análises das formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, a dinâmica dos influenciadores digitais e as estratégias de engajamento utilizadas pelas empresas.

Como já destacado, as práticas que têm lugar nas redes sociais têm tratamento ampliado. Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, *vlog* de opinião etc.). Textos, vídeos e *podcasts* diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses.

- **Campo artístico-literário** – buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e

produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas.

A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis. O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados).

- **Campo das práticas de estudo e pesquisa** – mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises.

Além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras.

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 502-504)

A proposta de formação do estudante no Ensino Médio inclui prepará-lo para atuar de forma colaborativa, sem perder sua autonomia. Para tanto, procura-se oferecer, ao estudante, “ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo” por parte dos alunos, “orientados pela dimensão ética, estética e política” sem, no entanto, perder de vista a proposta da formação humana com respeito às diversidades e a atuação cidadã para a transformação da sociedade na qual está inserido (BRASIL, 2018, p. 506).

Assim, com vistas a fornecer uma visão geral da organização e dos pressupostos da BNCC, consideramos relevante apresentar, em linhas gerais, uma síntese das ideias do documento, para que fossem contextualizadas as demandas para o trabalho com os textos multissemióticos, a partir da perspectiva de habilidades. Mas, o documento não é uma unanimidade no meio educacional, visto que no decorrer de sua elaboração e após a apresentação da versão finais, é possível levantar críticas de diversos professores e pesquisadores no cenário nacional, como será retratado na seção 1.5 desse trabalho.

2.5 Críticas à Base Nacional Comum Curricular

Embora a BNCC seja um documento oficial e represente uma proposta para a Educação Básica em todo o País, é importante ressaltar que há uma queixa generalizada de que o documento não foi devidamente discutido entre os profissionais da educação, conforme apontam Ferreti e Silva (2017), Valladares et al (2016), Azevedo e Damasceno (2017), Souza e Baptista (2017) e Geraldi (2015). Embora essa questão não seja objeto de estudo desta dissertação, considera-se relevante sinalizar para as críticas feitas ao processo de produção e de implementação do referido documento, uma vez esses autores são enfáticos em apontar a ausência de discussões e análises aprofundadas na elaboração do documento. Ferreti e Silva (2017, p. 387) destacam que o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular reflete “as disputas por hegemonia se acirraram no atual cenário político da sociedade brasileira.” Esses autores ainda questionam as finalidades e dimensões da BNCC, quando se refere ao Ensino Médio, uma vez que

remete às atuais Diretrizes Curriculares a ela referentes, as quais são diretamente inspiradas na proposta de formação integrada alicerçada na escola unitária de inspiração gramsciana e na concepção ontológica de trabalho. Todavia, a discussão sobre os eixos que devem nortear tal formação tende a resvalar para concepções e proposições que a aproximam da perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como “protagonismo”, “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”. Tal situação é reveladora do hibridismo como elemento estruturante do texto. (FERRETI; SILVA, p. 398).

Valladares et al (2016) chamam a atenção para a questão da descontinuidade na elaboração da proposta em virtude da mudança da equipe dirigente da Secretaria de Educação Básica (SEB) e apontam também para a questão do tempo reduzido que foi destinado à

construção da proposta preliminar do documento pelas equipes que se organizaram por áreas do conhecimento, ressaltando que

O pouco tempo para entrosamento entre equipes, somado às diferenças entre os membros das equipes (pessoas de diferentes instituições, formações, campos de atuação, etc.) e a urgência para produção da primeira versão (as equipes foram formadas em junho de 2015 e a primeira versão foi divulgada em setembro de 2015), foram efetivamente sentidas pelos elaboradores e certamente se refletiram no primeiro documento. (VALLADARES ET AL, 2016, p. 9).

Sobre as lacunas apresentadas na primeira versão da BNCC, Azevedo e Damaceno (2017, p. 86) corroboram com Valladares et al (2016) e sinalizam que essas questões despertaram dúvidas e questionamentos nos professores ao tentarem compreender as propostas apresentadas no documento e que, “embora alguns pontos mais polêmicos tenham sido modificados no fechamento do documento”, alguns deles permaneceram inquietando os docentes. Essas autoras destacam a questão de uma proposta unificada para uma dimensão tão grande quanto a brasileira, dificultando o atendimento à diversidade dos estudantes e a proposta de que a escola assuma o papel de espaço de inclusão, considerando as múltiplas realidades e salientam a importância de se considerar a “heterogeneidade da realidade social e política brasileira”, não sendo possível “imaginar outra alternativa para a escola que não seja a de olhar para o dinamismo das relações sociais e culturais com vistas a fazer uso disso na configuração de práticas que possibilitem ampliar e qualificar as aprendizagens docentes e discentes hoje e amanhã.” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 87).

Souza e Baptista (2017) vão ao encontro do que Azevedo e Damaceno (2017) postulam, afirmando que a formação básica, na BNCC, é entendida como formação quantitativa, deixando de lado a formação qualitativa emancipatória. Os autores observam que, embora a primeira seção do documento apresente a proposta da BNCC como decorrência de um processo “participativo, socializado e democrático”, o que se retrata é um currículo rígido que não apresenta os pontos indesejáveis dessa “apolítica educacional nacional.” (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 180).

Assim como outros autores, Souza e Baptista (2017, 181) salientam que o objetivo da proposta da BNCC seria melhorar os índices nos resultados das avaliações em larga escala, afirmando que

A proposta da Base Nacional Comum Curricular está inserida em um contexto em que se objetiva muito mais lançar propostas inovadoras nos

documentos oficiais e alavancar índices e resultados de avaliações de larga escala do que efetivamente garantir que escolas, professores e alunos sintam na prática os reflexos positivos de tais propostas.

Nessa mesma linha, Geraldi (2015) também critica a construção da BNCC e a imposição verticalizada desse documento padronizado a todos os estudantes brasileiros e ressalta o seu propósito mercadológico voltado para os resultados das avaliações padronizadas aplicadas em larga escala nas escolas de todo o País.

Assim, conhecer a Base Nacional Comum Curricular é importante para a formação dos professores, mas é fundamental que se tenha um olhar analítico e crítico para seu conteúdo, buscando sempre oferecer um ensino de qualidade que possibilite a equidade para os alunos, sem deixar de respeitar a individualidade e a identidade sociocultural de cada um.

Embora haja críticas ao documento, este trabalho não tem como propósito realizar uma análise da BNCC, tendo em vista o fato de ela já estar em vigor, cabendo, então, ao professor, redimensionar os pontos que considerar inadequados no processo de encaminhamento da prática educativa, sobrelevando questões concebidas adequadas ao contexto escolar e subestimando outras que, em sua avaliação, não são condizentes com as demandas dos alunos.

Dessa forma, em consonância com a BNCC, este trabalho apresentará um levantamento sobre multiletramentos, focando, especialmente, nas videoanimações, visando a identificação, nesse gênero digital, das habilidades propostas pela Base no componente curricular Língua Portuguesa, com o intuito de subsidiar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

3 QUESTÕES BASILARES PARA A COMPREENSÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS RELACIONADOS AOS MULTILETRAMENTOS

Para a compreensão das diretrizes teóricas e metodológicas propostas pela BNCC, é relevante conhecer o contexto das pesquisas sobre os multiletramentos, os conceitos basilares e os modos/recursos semióticos que integram as práticas de linguagem no cotidiano sociocultural.

Dessa forma, partimos do contexto atual em que a semiótica da comunicação visual é cada vez mais presente e, como tal, consideramos importante conhecer os estudos que envolvem tanto a semiótica social quanto a teoria da multimodalidade para ir além da identificação do significado de uma imagem, passando a lê-la e interpretá-la, buscando compreender as inferências discursivas nos textos multissemióticos e, em especial, as videoanimações que assumem papel de destaque neste trabalho.

Para tanto, na primeira seção, partimos da conceituação da Semiótica Social, ressaltando a importância de novos olhares para as diversas produções sígnicas, trazendo para a discussão a importância da identidade sociocultural dos sujeitos que produzem significados e das multissemioses, verbais ou não verbais, nesse processo, o qual não se reduz à estruturação textual, contemplando também a elaboração do projeto de dizer e, ainda, do processamento da interação entre os indivíduos.

A segunda seção apresenta o Grupo de Nova Londres - GNL e a Pedagogia dos Multiletramentos, num diálogo entre os autores do GNL e alguns dos principais autores brasileiros que pesquisam o assunto e incluem a perspectiva do desenvolvimento de tal pedagogia na educação nacional. Partimos da construção inicial do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, em 1996, e seguimos com as adaptações e publicações que se seguiram até a que consideramos mais recente: o livro Letramentos, de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro. Os dois primeiros autores já faziam parte do GNL em 1996 e o Professor Petrilson Pinheiro, além de tradutor, tornou-se coautor da obra ao incluir importantes questões da educação brasileira, fazendo com que o material se aproxime da realidade vivenciada nas nossas escolas.

O capítulo se encerra com a seção três, na qual discutimos a importância da formação inicial e continuada para os professores, uma vez que a evolução do uso das múltiplas semioses para as práticas de ensino traz, consigo, novas demandas e desafios para o fazer docente.

3.1 A Semiótica Social

Há algumas décadas, a semiótica tinha como objeto de estudo o signo verbal e a sua significação. Com a evolução desse campo, as pesquisas sinalizaram para a limitação dos signos verbais que podiam ser expressos pela fala e pela escrita, pois os signos não verbais cobriam aspectos multidimensionais que imitavam os gestos e o movimento. Dos signos não verbais, desdobraram-se vários outros tipos de signos, o que passou a demandar novos olhares para as diferentes produções sógnicas. Com a disseminação das tecnologias digitais e suas influências nos processos de interação, os estudos semióticos têm assumido diferentes abordagens, entre as quais merece destaque a Semiótica Social.

Para Hodge e Kress (1988), a Semiótica Social se desenvolve a partir de críticas realizadas à semiótica tradicional e envolve a construção de sentidos a partir de propósitos comunicativos articulados ao contexto social. Santos (2011, p. 02) observa 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.”

Os signos, a partir de uma combinação de significantes e significados, apresentam-se no processo complexo de constituição da mensagem e envolvem elementos sociais, psicológicos e culturais de seu autor, dentro de um determinado contexto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Nessa direção, Santos (2011, p. 02) ressalta que o sujeito-emissor, ao elaborar uma mensagem,

faz uma representação de algo a partir de seu interesse no objeto. Esse interesse é a fonte da seleção dos critérios a partir dos quais o objeto é percebido, sendo esses aspectos os considerados como adequados para a sua representação em um dado contexto. Por sua vez, o sujeito-receptor também seleciona os aspectos da mensagem que serão interpretados. Ele sai, então, de uma posição apenas receptiva para ser um reproduzidor social do discurso, o que também está diretamente relacionado a sua vivência e a sua experiência social.

Gualberto e Santos (2019, p. 06) corroboram essa assertiva, ao afirmarem que a Semiótica Social é uma “nova fase para os estudos semióticos” ao apresentar a “semiose humana como fenômeno social em suas origens, funções, seus contextos e efeitos”.

Essa nova fase, segundo postulam Hodge e Kress (1988, p. 261), contempla o estudo “dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação de significados” nas suas mais diversas formas utilizadas pelos sujeitos na comunicação. Esses autores definem também a semiótica social como aquela que sublinha a “semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos.” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261).

Ressalta-se, nesse caso, a importância da identidade sociocultural dos sujeitos que interagem em um contexto de comunicação, por meio de signos escolhidos em função de um projeto de dizer e que apresentam motivações sociais, políticas e ideológicas. Os elementos semióticos selecionados para a produção do texto assumem também um papel importante na articulação dos significados e para o processo de produção de sentidos, no contexto de interação, uma vez que influenciam diretamente o interlocutor. Assim, as semioses ou modos semióticos, verbais ou não verbais, são as estratégias de representação utilizadas para a estruturação de um texto, mas também para a construção do projeto de dizer e para a instauração do processo de interação.

Martins (2017, p. 26), por sua vez, chama a atenção para a semiótica como a teoria da significação, afirmando que prefere

uma ideia de semiótica crítica, uma semiótica que interrogue o sentido do movimento dos signos, que interrogue as condições de possibilidade daquilo que se chama linguagens do média, para dar um exemplo, a informação, a notícia, a atualidade, uma semiótica que interrogue as condições de possibilidade da interação.

Diante dessa ideia de Semiótica, o sentido não se encontra nos signos, sejam eles “simples ou complexos, nomes ou frases, está no discurso, que é a interação de pelo menos dois indivíduos, ambos coenunciadores” num espaço social, humano (MARTINS, 2017, p. 26).

Para a Semiótica Social, as diferentes formas de representação são chamadas de modos semióticos. Santos (2011, p. 03) discorre sobre a proposta da abordagem multimodal que, segundo a autora, tem por objetivo “compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar.”

É no contexto das discussões apresentadas por diversos autores, a partir da publicação do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos⁸, que emerge o conceito de multimodalidade, o qual se encontra presente nos diferentes trabalhos relacionados à leitura, escrita, gêneros do discurso, comunicação, textos e hipertextos. Gualberto e Santos (2019) ressaltam que a recorrência da presença do termo se dá porque multimodalidade é uma característica intrínseca aos textos. As autoras salientam que os textos comumente apresentam “mais de um modo semiótico envolvido em sua constituição, sendo, portanto, *multi* modais.” (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 06). Com base nos estudos de diversos autores como Kress e Bezemer (2009), Kress (2010) e Rojo e Moura (2012), o site da Universidade Federal de Minas Gerais – <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade> - traz uma contextualização, definição e importância da multimodalidade na formação do estudante da escola contemporânea, ao discorrer que

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de *multimodalidade*. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. Isso já vem ocorrendo – e deverá ampliar-se cada vez mais – já a partir dos anos iniciais de escolarização. Os usuários transitam entre modos e meios de comunicação de acordo com o que denominamos “interesses”, e é muito importante, em termos de competência comunicativa, compreender as escolhas dos usuários nas novas mídias – tão importante quanto era compreendê-las na mídia impressa ou em outras mídias mais tradicionais. A questão central permanece sendo a de que somos produtores de significados e a de que os modos e os meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para produzir significados. Os educadores precisam, portanto, levar os alunos a desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para produzir significados. Assim como as abordagens etnográficas utilizadas para compreender o fenômeno do letramento procuram entender os usos e os significados da leitura e da escrita em determinados contextos sociais, também a nova abordagem da *multimodalidade* pode contribuir para

⁸ *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures [A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais]* (CAZDEN; COPE et al, 1996).

o entendimento dos contextos de comunicação, focando em modos e mídias específicos, em determinados contextos sociais e culturais. A incorporação da *multimodalidade* em abordagens educacionais tradicionais exige uma mudança fundamental – não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo moderno, multimodal e multimídia. Desde a alfabetização, tais mudanças demandarão novas práticas: os professores já contam com livros didáticos e de literatura que conjugam linguagens gráficas, visuais e verbais; as crianças da geração atual já se constituem como usuários de TV, rádio e mídia digital, internalizando gestos, atitudes e comportamentos que potencializam uma interação cada vez mais multimodal. A questão da escola é tomar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribuindo para uma recepção mais crítica e consciente.

No âmbito dessas discussões, Santos (2006) destaca a importância da presença das tecnologias digitais e todo o aparato que elas proporcionam para uma comunicação cada vez mais visual. Nessa mesma linha, Kress e Van Leeuwen (2006) chamam a atenção para a transformação que tem ocorrido no contexto da semiótica da comunicação por imagem, ou seja, da comunicação visual. Os textos apresentam, cada vez mais, elementos multimodais ou modos semióticos diferenciados, como sons, imagens estáticas ou em movimento que são exploradas de diversas maneiras e, por sua vez, necessitam de uma leitura diferenciada. Não é suficiente ater-se à leitura de textos escritos; agora, é fundamental ler, interpretar, contextualizar os textos constituídos a partir de diversos modos semióticos.

Kress e Van Leeuwen (2001, p. 24 apud SANTOS, 2011, p. 03) chama a atenção para o fato de que,

na multimodalidade, a maioria dos textos envolve um completo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaço entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos. O termo *discurso* (...) é compreendido “como conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade.”

A crescente presença da imagem, do som, da televisão, do cinema e da internet desperta o interesse na complexidade multissemiótica das representações produzidas e presentes em, praticamente, todas as áreas, que leva a presença do termo multimodalidade que, por sua vez, ressalta a relevância de conhecer, estudar e valorizar outras semioses que se encontram presentes nos textos, além do uso da linguagem verbal escrita (GUALBERTO; SANTOS, 2019).

A evolução tecnológica trouxe, ao alcance de boa parte da população, uma nova proposta de consumo individualizado. Rojo e Moura (2019) destacam que, a partir dessa nova cultura midiática, os sujeitos passam a ter a possibilidade de realizar escolhas que, anteriormente, com a cultura de massa, não era possível. Até algum tempo, assistia-se o que a TV aberta veiculava, tanto para diversão como para informação, ouvia-se as músicas que as rádios tocavam, comprava-se um CD com todas as músicas que o cantor gravara para ouvir uma ou duas preferidas.

Nesse sentido, Santaella (2003, p. 27, apud ROJO; MOURA, 2019, p. 33) define o que há de diferente na cultura das mídias, observando que

essas tecnologias, equipamentos e as linguagens criadas para circular em neles [equipamentos e dispositivos da cultura das mídias] a escolha e o consumo individualizados, em oposição ao consumo massivo. São esses processos comunicativos que considero como constitutivos de uma cultura das mídias. Foram eles que nos arrancaram da inércia da recepção de mensagens impostas de fora e nos treinaram para a busca da informação e do entretenimento que desejamos encontrar. Por isso mesmo, foram esses meios e os processos de recepção por eles engendrados que prepararam a sensibilidade dos usuários para a chegada dos meios digitais, cuja marca principal está na busca dispersa, alinear, fragmentada, mas certamente uma busca individualizada da mensagem e da informação.

Assim, a evolução tecnológica influenciou diretamente nas mudanças ocorridas nas culturas das mídias que assumem o papel de veículo que deixam de ser meros canais, esvaziados de sentido, a partir das mensagens que se configuram dentro delas. Rojo e Moura (2019) destacam que as mídias apresentam diferentes propriedades que, por sua vez, impactarão na linguagem e mensagens construídas e trocadas em seu suporte. Esses autores ilustram a evolução do conceito de cultura das mídias, citando Santaella (2003) que propõe, por sua vez, seis eras culturais das mídias: a cultura do oral, a cultura da escrita, a cultura do impresso, a cultura de massas, a cultura de mídias e a cibercultura ou a cultura digital (ROJO; MOURA, 2019, p. 32).

Quadro 9 – As seis eras culturais das mídias

SEIS ERAS CULTURAIS DAS MÍDIAS			
Eras culturais	Mídias	Tecnologias comunicacionais	Semioses
Cultura do oral	Aparelho fonador/ondas sonoras		Línguas orais

Cultura escrita	Paredes/tabuinhas de barro/rolo/códex	Diversos instrumentos de gravura	Línguas escritas/iluminuras
Cultura impressa	Impressos	Prensa/litografia/Impressão offset/impressão digital	Línguas escritas/imagens estáticas
Cultura de massas	Radio Cinema TV	Gramofone/rádio/rádio-vitrola/projetores-telas-filmadoras/televisores analógicos	Línguas orais e escritas/música/imagens estáticas e em movimento
Cultura das mídias	Videogames/Videoclipes/Filmes em vídeo/TV a cabo	Fotocopiadoras/Videocassetes/Videogravadores/Gravadores de áudio/Walkman/Walktalk/Fitas K-7 e VHS	Línguas orais e escritas/música/Imagens estáticas e em movimento
Cultura digital	Computadores/laptops/tablets/celulares/TV digital	Programas/software/apps de edição e reprodução de texto, áudio, imagem e vídeo	Línguas orais e escritas/música/imagens estáticas e em movimento

Fonte: Rojo e Moura (2019, p. 34)

Analisando a lista das eras das culturas das mídias, Rojo e Moura (2019, p. 32) destacam que o agente causador de mudança entre as culturas apresentadas permeia “tanto as linguagens como as mídias de que se valem e suas possibilidades inerentes de reprodução, distribuição e controle.”

Os autores chamam a atenção também para o fato de “que não devemos crer que as mudanças culturais e sociais se dão meramente pelo aparecimento de novos meios de comunicação ou de novas tecnologias, mas que elas propiciam novos tipos de circulação e de controle das mensagens e das linguagens” (ROJO; MOURA, 2019, p. 32), sendo esses últimos passíveis de influenciar as mudanças culturais.

Dessa forma, a evolução tecnológica influenciou diretamente as eras culturais, a partir das possibilidades comunicativas e, mais tarde, interativas que proporcionaram. “A (r)evolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem

determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/produção das linguagens e dos discursos.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 36).

Rojo e Moura (2019, p. 37) chamam a atenção para a importância do olhar para a teoria da multimodalidade dentro de um universo novo, que englobam músicas e imagens em movimentos, como “desenhos infantis, anúncios publicitários, sinais de trânsito, ilustração de livros, embalagens, sites etc.”, não incluindo mídias que fazem parte do cotidiano de crianças e jovens (cinema, TV, vídeos, game). Essa configuração multimodal dos textos e a intensificação dos processos de circulação por meio de plataformas digitais exigem uma reflexão sobre a concepção de multiletramentos. A próxima seção apresenta o contexto dessa questão.

3.2 O Grupo de Nova Londres e a Pedagogia dos Multiletramentos

Antes de tratar do fenômeno dos multiletramentos, é relevante abordar a concepção de letramento, que rompe com uma visão tradicional acerca do ensino da modalidade escrita no contexto escolar, que se fundamenta no trabalho com o sistema de escrita e na centralidade da norma-padrão como ideal de língua abstrato. Para Kleiman (1995), o letramento abrange questões ligadas às mudanças sociais decorrentes dos impactos dos usos da escrita nas diferentes situações sociais. Entre essas mudanças merecem destaque a própria evolução dos usos dos sistemas de escrita nas sociedades, a evolução dos recursos tecnológicos e de suas funcionalidades, a democratização do acesso à escola, a diversificação dos suportes escritos e o surgimento da internet.

Nessa direção, Street (2014, p. 154) esclarece 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.

Conceber o letramento como um processo significa entender que a aprendizagem se efetiva por toda a vida dos sujeitos e que os usos sociais da linguagem se efetivam de modo diferenciado em cada situação enunciativa. Nessa perspectiva, o autor destaca a aprendizagem da modalidade escrita comporta, para além do código, a interação com modelos culturais, que integram a constituição dos sujeitos-aprendizes (STREET, 2014).

Complementando essa ideia, podemos nos reportar ao posicionamento de Soares (2009), que reitera a impossibilidade de dissociação dos processos de alfabetização e de letramento, pois esses dois conceitos são intrinsecamente relacionados. A partir dessa concepção, Soares (2009, p. 14-15) afirma que

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.

A distinção entre tais conceitos é relevante para a ressignificação de uma concepção tradicional de que aprender a ler ou ser alfabetizado se restringe à aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Nesse sentido, Soares (2019, p. 18) elucida que o conceito de letramento está relacionado ao “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”.

Explicitando a distinção entre os termos alfabetismo e letramento, Rojo (2009, p. 98) considera que

(...) o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrinho contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Nessa perspectiva da multimodalidade da linguagem, o termo multiletramentos tem recebido proeminência nos estudos sobre a leitura e a produção de textos que congregam

diferentes linguagens. Esse termo surge a partir da Pedagogia dos Multiletramentos proposta e defendida pelo Grupo de Nova Londres (New London Group)⁹.

Posicionando-se contra uma pedagogia definida como “pedagogia do mero letramento” (CAZDEN; COPE, 1996, p. 64), o GNL decide usar o termo multiletramentos (*multiliteracies*) “como uma maneira de focar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global”, uma vez que operar com diferenças culturais e linguísticas tornou-se primordial para as nossas vidas profissionais (trabalho), cívicas (cidadania) e particulares (vida pessoal), ou seja, esse termo foi escolhido

para descrever dois argumentos importantes que poderíamos ter com a ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente relevância da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa. (CAZDEN; COPE, 1996, p. 63).

Assim, os autores trazem para a discussão a questão dos preceitos para uma cidadania efetiva e para o trabalho produtivo que englobam a necessidade de interação em várias línguas, com diferentes padrões de comunicação que se mesclam e transpõem as fronteiras culturais, comunitárias e nacionais.

Discorrendo sobre essa questão, Rojo e Moura (2019, p. 22-23), apoiados em Cope e Kalantzis complementam que

precisamos ampliar o escopo da pedagogia do letramento, de modo que ela não privilegie indevidamente as representações alfabéticas, mas traga para a sala de aula representações multimodais, e em particular aquelas típicas da mídia digital. Isso torna a pedagogia do letramento mais engajada em suas

⁹ Essa pedagogia resulta dos desdobramentos dos estudos e discussões entre dez educadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata –que se reuniram, durante uma semana, na Cidade de Nova Londres, EUA, em setembro de 1994. O objetivo desse encontro era debater os propósitos da educação com um olhar mais amplo e a relação destes propósitos com a pedagogia do letramento. Os membros do Grupo Nova Londres (GNL) trabalharam juntos ou colaborando um no projeto do outro. O primeiro resultado desse trabalho foi um artigo publicado na Harvard Educational Review intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures [A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais]* (CAZDEN; COPE et al, 1996). O GNL apresenta este estudo com um manifesto, um ponto de partida aberto e experimental, afirmando não se tratar de algo pronto, uma peça acabada. Assim, quatro anos depois, no ano 2000, o GNL publicou uma reedição do artigo de 1996 incluindo mais dezesseis capítulos escritos por membros do Grupo e outros educadores que se integraram à equipe, compartilhando o interesse de ressignificar suas práticas a partir da proposta dos multiletramentos. Esta reedição ampliada recebeu o título de *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures [Multiletramentos: pedagogia do letramento e o desenho de futuros sociais]* (COPE; KALANTZIS et al, 2000). A obra mais recente de que se tem conhecimento é *Letramentos* (2020), de autoria de Kalantzis, Cope e Pinheiro. Esta obra conta com a participação de um autor brasileiro, Petrilson Pinheiro, Professor da UNICAMP, que também é o responsável pela tradução do livro para a língua portuguesa.

conexões manifestas com o meio comunicativo de hoje. Também fornece uma base poderosa para uma pedagogia da sinestesia ou das mudanças de modo.

O termo multiletramentos, nessa perspectiva, é definido por Rojo e Moura (2019, p. 20) como um conceito bifronte, que aponta, ao mesmo tempo, “para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos”, o que vai resultar numa erupção multiplicativa dos letramentos, que passam a ser multiletramentos, “isto é, letramentos em múltiplas linguagens (imagem estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.).”

Outro conceito atribuído aos multiletramentos reúne duas multiplicidades apontadas pelo prefixo *multi-*: “a) multiplicidade de culturas – multiculturalismo; b) multiplicidade de linguagens/multissemioses e de mídias.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Para Rojo e Moura (2019), o conceito de multiletramentos não se traduz de maneira direta, envolve diversidade linguística, social e cultural, uma vez que cada um desses elementos engloba outros e, ao mesmo tempo, influenciam diretamente na construção de seus pares (língua, sociedade e cultura). Os autores destacam que

Multiletramentos = muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multissemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam. (ROJO; MOURA, 2019, p. 23).

Nesse viés, o GNL observa que a diversidade cultural “também se estende a uma escala cada vez maior de registros especializados e situações variadas, sejam eles técnicos, esportivos ou relacionados a grupos de interesse e afiliação.” (CAZDEN; COPE, 1996, p. 64). Quando a diversidade cultural e linguística é uma questão central da vida em sociedade, a própria natureza do aprendizado de línguas também sofreu mudanças e elas necessitam se refletir no papel dos estudantes que devem se constituir como participantes atuantes na mudança social, se assumindo como criadores ativos de futuros sociais. O ponto inicial das discussões do GNL refere-se à questão do futuro social, continuando a discutir

os seis elementos de *design* no processo de criação de significado: os significados da linguística, significado visual, significado de áudio, significado gestual, significado espacial e os padrões multimodais de

significado que relacionam os cinco primeiros modos de significado entre si. (CAZDEN; COPE, 1996, p. 65)

Então, num contexto em que leitura e escrita estão intimamente relacionadas com os mais diversos usos sociais da linguagem que, por sua vez estão fundamentados nas muitas práticas e ocorrências de multiletramentos, entender a multissemiose/modalidade é essencial para entender os textos contemporâneos, em especial, aqueles vinculados às mídias digitais.

Sobre esses textos, Coscarelli e Novais (2010, p. 39) observam que

no caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sígnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido.

Em meio a constante evolução tecnológica digital e, em especial, a presença e o acesso à internet e a tudo que ela pode proporcionar, os textos são reestruturados e ressignificados, assumindo um papel de destaque no cotidiano da sociedade com as mais diversas linguagens presentes.

Dois aspectos do uso da linguagem na atualidade, no que se refere aos multiletramentos, são importantes e necessitam ser destacados: o primeiro diz respeito à variedade da criação de significados, de acordo com os contextos socioculturais em que os interlocutores estão envolvidos; o segundo surge do suporte onde a linguagem é usada em grande escala nos dias atuais, ou seja, das peculiaridades das mídias digitais de informação e comunicação, onde os significados são arquitetados cada vez mais de formas multimodais. Assim, os modos de significação linguísticos englobam cada vez mais elementos que assumem representações diferentes das alfabéticas, com a presença de formas auditivas, orais, visuais, táteis, espaciais e gestuais (ROJO; MOURA, 2019).

Diante desse novo olhar para a diversidade cultural, socioeconômica e linguística, Cope e Kalantzis (2000) apontam a pedagogia dos multiletramentos como uma proposta que se contrapõe à tradicional pedagogia. Para os autores, a pedagogia tradicional da “mera alfabetização” é centrada no ensino do sistema linguístico, apenas em uma variedade linguística, concebida como um sistema estável de regras. Para os autores,

[...] tal ponto de vista sobre a linguagem deve traduzir-se tipicamente em uma pedagogia mais ou menos autoritária. Uma pedagogia de

Multiletramentos, ao contrário, está focado nos modos representacionais mais abrangentes que somente a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto, e têm características cognitivas, efeitos culturais e sociais. Em alguns contextos culturais - em uma comunidade aborígine ou em um ambiente multimídia, por exemplo - o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionada à linguagem do que a "mero letramento" seria capaz de permitir. Os multiletramentos também criam um tipo de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significado são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários como eles trabalham para alcançar seus diversos propósitos culturais¹⁰. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5 – tradução da autora deste trabalho).

Nesse sentido, refletir sobre a pedagogia dos multiletramentos implica pensar nas concepções de texto¹¹.

Assumimos a concepção plural de texto, apresentada por Rojo e Barbosa (2015, p. 25) no livro *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, no qual as autoras afirmam que “um texto ou um enunciado é [...] um dito (ou cantado, escrito ou mesmo pensado) concreto e único, ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso.” Esses autores ressaltam que

na era do impresso, reservou-se principalmente a palavra “texto” para se referir aos textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra “texto” se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo

¹⁰ (...) such a view of language must characteristically translate into a more or less authoritarian kind of pedagogy. A pedagogy of Multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural and social effects. In some cultural contexts – in an Aboriginal community or in a multimedia environment, for instance – the visual mode of representation may be more powerful and closely related to language than ‘mere literacy’ would ever be able to allow. Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy: one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

¹¹ Definições de texto presentes na BNCC: O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (...) [essa proposta] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

que falamos em “textos orais” e “textos multimodais”, como notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 25)

Nessa direção, Santaella (2014, p. 212) ressalta que, a partir da disseminação das tecnologias,

os conceitos de escrita e de texto sofrem mudanças substanciais. Embora um elemento textual possa ainda ser isolado, todo o sistema é primordialmente interativo e aberto com mensagens em circuito continuamente variáveis”, possibilitando uma forma de hibridização que, segundo a autora, seria uma “mistura de linguagens, de processos sógnicos, códigos e mídia”.

Nessa perspectiva, que envolve as transformações sociais, tanto esfera particular quanto na pública e profissional, incluindo as mudanças no cenário da comunicação e interação, a hibridização cultural e às novas demandas de uma sociedade envolta nas tecnologias da informação e comunicação digital, o trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos se faz necessário no cotidiano escolar, uma vez que os estudantes das escolas de Educação Básica, nas suas diversas etapas e modalidades de ensino, são sujeitos sociais, que além das exigências para um necessário desempenho escolar, precisam atender às demandas da vida em sociedade.

Para Cope e Kalantzis (2000), a pedagogia é a integração de quatro fatores: a Prática Situada (*Situated Practice*), Instrução Explícita (*Overt Instruction*), Enquadramento Crítico (*Critical Framing*) e Prática Transformada (*Transformed Practice*).

Costa Silva (2016, p. 12-13) define a Prática Situada (*Situated Practice*) como “a parte da pedagogia que se constitui pela aquisição 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.” Dessa forma, os aprendizes precisam estar motivados e perceber que o que aprendem terá utilidade em sua vida, conforme o interesse de cada um, o que se torna “possível quando suas necessidades afetivas, socioculturais e identidades são consideradas.” (COSTA SILVA, 2016, p. 13).

O cerne da Prática Situada é o conhecimento perspicaz, ou seja, a compreensão consciente, crítica. “Embora não haja garantias de que cada aprendiz desenvolva a criticidade e prática reflexiva no processo de colocar o conhecimento em prática”, fazendo-se importante que a avaliação seja sempre aplicada para desenvolvimento e não para o julgamento do estudante. (COSTA SILVA, 2016, p. 13).

A Instrução Explícita (*Overt Instruction*) é o segundo fator considerado por Cope e Kalantzis (2000). Costa Silva (2016, 13) reforça que a Instrução Explícita engloba

todas as intervenções ativas para fundamentar atividades de aprendizagem; não implica transmissão direta, repetições, memorizações, embora tenha essas conotações. Nesta etapa, os esforços colaborativos na relação professor-aluno visam a permitir que o aluno seja capaz de cumprir tarefas mais complexas e do que poderia sozinho.

O objetivo da Instrução Explícita é que o aluno desenvolva a consciência e tenha o domínio do que está aprendendo. (COPE; KALANTZIS, 2000).

Cope e Kalantzis (2000, p 34) afirmam que é por meio do Enquadramento Crítico (*Critical Framing*), o terceiro fator, que os estudantes têm condições de manterem uma “distância pessoal e teórica” e se posicionarem criticamente, mas de forma construtiva, assumindo a responsabilidade “por sua cultura local” buscando, de forma criativa, estender e aplicar e, por fim, “inovar por contra própria” dentro de comunidades antigas.

O ponto central do Enquadramento Crítico é a inovação e seu objetivo que, segundo Costa Silva (2016, p. 13), é ajudar os alunos “a enquadrar seu crescente domínio na prática, controle e compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas” concentradas na importância “de determinados sistemas de conhecimento e prática social”.

A Prática Transformada (*Transformed Practice*) apresenta uma proposta de retorno ao início, o, à Prática Situada (*Situated Practice*), mas como uma nova prática, ou seja, refazer a prática, em que o aprendizado teórico se torna uma prática fundamentada, refletida (COPE; KALANTZIS, 2000). Acerca da *Transformed Practice*, Costa Silva (2016, p. 14) afirmam que

alunos e professores devem desenvolver formas de os estudantes demonstrarem como podem criar e cumprir de maneira reflexiva novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores. E ainda, devem ser capazes de mostrar que podem implementar as compreensões adquiridas por meio da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm aprendido. A chave aqui é justaposição, integração.

Assim, a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos propõe o desenvolvimento da capacidade gerenciar a construção de sentidos, com respeito para a diversidade, transformações e novidades ou inovações, tornando essa pedagogia uma proposta mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida.” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 2).

Em obra posterior, Kalantzis e Cope (2012) propõem uma reformulação dessa teoria e passam a conceber esses fatores como processos de aprendizagem. Esses processos ou dimensões, segundo Costa e Silva (2016, p. 14), seguem algumas diretrizes: “Parte-se sempre do conhecido, do conhecimento pessoal, que é evidência da vida diária do aprendiz, tendo em vista que o conhecimento humano é situado e contextualizado.” Em seguida, aplica-se conceitos: é partir do envolvimento das diversidades de conceitos que o conhecimento do componente curricular é elaborado. Depois, evidencia-se “os objetivos, motivos, intenções e pontos de vista dos sujeitos” e, por fim, sistematiza-se as aprendizagens por meio prática transformada, que é a aplicação dos saberes de forma inovadora ou transferida para uma nova situação.

Essa sistematização dos processos para a consolidação de conhecimentos e de habilidades tem por objetivo tornar os professores mais conscientes em relação aos procedimentos pedagógicos que estão empregando, a fim de se assegurarem de que estão de acordo com o objetivo de aprendizagem e, ainda, de que sejam capazes de incluir os diferentes estudantes que aprendem os conteúdos e habilidades de formas diversas (KALANTZIS; COPE, 2005). Esses processos de conhecimento são reconhecíveis para “planejar, documentar e acompanhar a aprendizagem.” (KALANTZIS E COPE, 2012, p. 519 – tradução da autora deste trabalho).¹²

Assim, Kalantzis e Cope (2012) ampliam seus olhares e a proposta de discussões acerca das questões e ações pedagógicas que poderiam ser adotadas por professores para o aprimoramento de suas habilidades de significar suas propostas e comunicar com os alunos de maneira efetiva, em que ambos se tornassem ativos e pudessem realizar uma interação, ou seja, num cenário de constante hibridismo cultural e transformação social, a educação necessita também de propostas e ações pedagógicas renovadas voltadas para a diversidade social e os diferentes modos de construção do sentido da sociedade atual.

Na obra *Letramentos*, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19), redimensionam o conceito de multiletramentos. Os autores destacam que o termo multiletramentos refere-se, nos dias atuais, a dois tópicos que são essenciais para a construção de seu significado. O primeiro diz respeito à “diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico”, uma vez que os textos têm grande variação de acordo com o contexto social que envolve “experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente

¹² “for planning, documenting and tracking learning.”

cultural ou identidade de gênero”, entre outras diferenças consideradas. Essas diferenças se tornam mais significativas nas formas como as pessoas interagem no dia a dia, ou seja, o modo como constroem significados e participam deles.

Tendo em vista que as transformações linguísticas e culturais atingem cada vez mais a vida profissional, privada e cívica dos indivíduos, é preciso prepará-los para que possam exercer sua cidadania de forma efetiva e seu trabalho de maneira produtiva, usando as diversas linguagens para interagir com as múltiplas linguagens e os padrões variados de comunicação que transpõem as fronteiras de nações, culturas e comunidades. Nesse viés, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20) observam que o “NLG¹³ defende um ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica.”

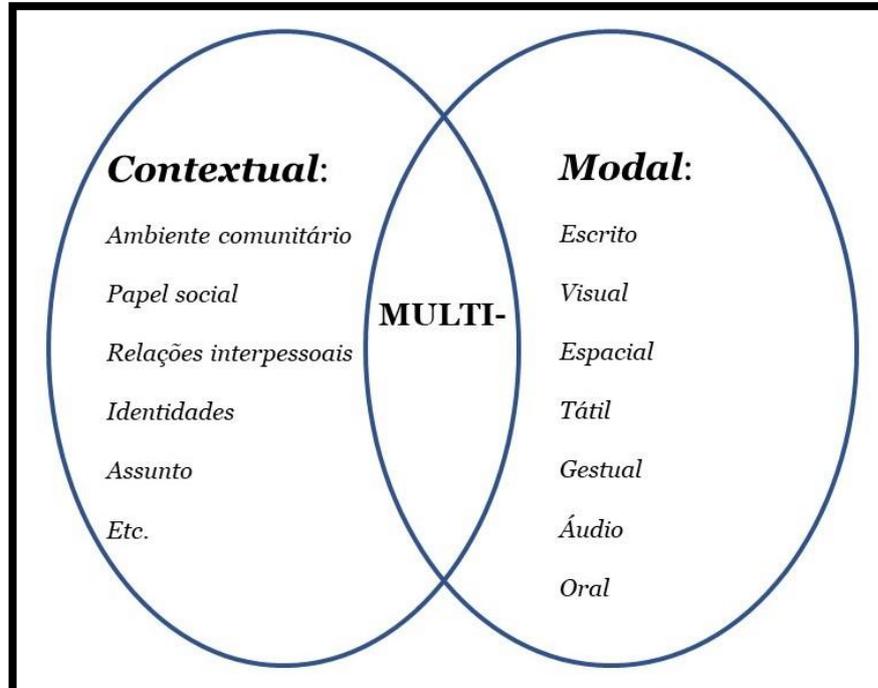
O outro aspecto que se refere à “construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a *multimodalidade*.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20). Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20) ressaltam que “essa é uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação.”

Assim, os significados são cada vez mais construídos de forma multimodal em virtude do crescente número e integração de modos de elaboração dos significados, onde se integram o textual com o visual, o espacial, o áudio, o gestual, o comportamental e outros tantos. Isso apresenta grande relevância ao nos referirmos às mídias de massa, à multimídia e, atualmente, à hipermídia digital.

Então, temos dois “multis” do termo multiletramentos que devem ser considerados, como verificamos na figura 12: um “multi” que diz respeito aos elementos contextuais que interferem na construção do sentido e outro “multi” que se refere ao modal, aos diversos modos ou linguagens presentes nos textos que também assumem importante papel para a sua significação.

¹³ NLG [Grupo de Nova Londres], 1996, p.64

Figura 12- Multiletramentos: dois “multis”



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20)

Durante muito tempo, em diferente épocas e locais, a escrita se manteve como a principal forma de construir significados. Mas, a escrita é cada vez mais complementada ou mesmo substituída por outras formas de significação, “como gravações e transmissões orais, visuais, auditivas, gestuais” etc. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20). Assim, uma proposta pedagógica voltada para o ensino da leitura deve ir além da comunicação alfabética, integrando a essas habilidades tradicionais as novas comunicações multimodais, em especial aquelas que advém das mídias digitais.

Dessa forma, os fundamentos básicos antigos, fundamentados na comunicação alfabética, abrem espaço a fundamentos básicos novos que incorporam novos elementos essenciais para a leitura e interação com os textos que surgiram e circulam em suportes digitais como podemos comparar no quadro a seguir.

Quadro 10 – Fundamentos básicos novos e antigos

FUNDAMENTOS BÁSICOS ANTIGOS	FUNDAMENTOS BÁSICOS NOVOS
Leitura e escrita são dois dos três fundamentos básicos.	Letramento e numeramento como habilidades de vida fundamentais.
Relação fonema-grafema.	Letramentos múltiplos para um mundo de comunicação multimodal.

Ortografia e gramática “corretas”.	Ortografia e gramática adequadas aos seus contextos de uso.
Língua-padrão e “educada”.	Muitas línguas sociais que variam de acordo com contextos e ambientes.
Apreciar textos de “prestígio” (de valor literário).	Uma ampla e diversificada gama de textos valorizados, com acesso crescente a diferentes mídias e tipos de texto.
Tipos de indivíduos “bem disciplinados”.	Tipos de indivíduos que podem negociar diferentes contextos e estilos de comunicação, inovar, assumir riscos, negociar a diversidade e navegar pela incerteza.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 23)

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) chamam a atenção para o fato de que o trabalho através dos letramentos diferentes e plurais evidenciam um novo acesso à participação social, em que os estudantes têm a possibilidade de formação para a construção do significado o alcance do sucesso, a partir de suas vivências e experiências culturais, econômicas e sociais. Os autores destacam três pontos importantes para se atingir esta proposta: *a capacitação pessoal, enquanto capacidade de ter uma vida condições plenas de autoexpressão e possibilidade de utilizar recursos culturais disponíveis; participação cívico-econômica, que inclui as capacidades de comunicação para o trabalho; e a equidade social, que inclui condições de acesso à educação formal e a recursos sociais e materiais.* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24).

Para atingir esses três aspectos importantes para a formação integral do indivíduo, é fundamental que os novos letramentos estejam dentro de novas escolas e com novos professores preparados para desenvolver esse trabalho. O primeiro motivo apontado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), para esse desafio, diz respeito ao contexto da escola contemporânea que conta com a diversidade no interior da sala de aula, com os desafios das inovações tecnológicas e sociais e a falta de recursos para a educação. A nova geração que frequenta as escolas da atualidade tem fácil acesso a pessoas e informações a qualquer hora e em qualquer lugar, uma vez que um *smartphone* abre uma gama de possibilidade de comunicação e interação. Os autores denominam esta nova geração de geração “P” (de participativa) e, comparando-a com a geração que a antecedeu, apresentam pontos que valem ser destacados:

- Enquanto a geração anterior estava, em geral, acostumada e interagir como telespectadora de histórias de cinema e da televisão, meios de comunicação intrínsecos à dinâmica de produção e consumo da “mídia de massa”, a geração “P” está cada vez mais familiarizada com personagens de histórias de *videogame* e de *fanfics online*, podendo atuar no próprio modo como essas histórias terminam.
- Enquanto geração anterior costumava ouvir as “40 melhores músicas”, de uma *playlist* gerada por uma rádio, a geração “P” constrói suas próprias *playlists* em seus *smartphones*, cujas músicas variam de acordo com as preferências de cada usuário.
- Enquanto a geração anterior expandia seu tempo livre com hábitos de leitura, mais do que com a escrita, o tempo livre da geração “P” é preenchido tanto com a leitura quanto com a escrita, já que ambas estão difundidas em práticas integradas de mensagens de textos e em redes sociais.
- Enquanto a geração anterior assistia passivamente a uma programação de canais de TV, montada por outras pessoas (profissionais da comunicação em massa), a geração “P” navega por milhões de vídeos que circulam na rede mundial de computadores e/ou produz seus próprios vídeos por meio das câmeras de seus *smartphones* e os carrega na internet.
- Enquanto do muito que aprendia a geração anterior vinha de um contexto formal de aprendizagem - a escola -, a geração “P” aprende mais em ambientes semiformais e informais, a partir de uma variedade de fontes, como, por exemplo, em rotinas de autoaprendizagem por meio de aplicativos de aparelhos eletrônicos e por meio de interações sociais em diversas comunidades *on-line*. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 26).

No momento da proposta de atividades na sala de aula, é fundamental não perder de vista a geração “P”, sua formação e seus anseios, uma vez que a leitura, a escrita, a comunicação, a construção de significados mudaram e nossos estudantes, pertencentes à geração “P”, sentem-se frustrados com a proposta curricular da escola voltada para leitura e escrita em que os leitores sejam “recipientes passivos de conhecimento.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 26).

Nesse contexto, podemos afirmar que a escola tem novos alunos e para formá-los precisamos de novos professores. Não dizemos novos professores no sentido de substituir aqueles que estão atuando, mas numa proposta de formação inicial para os que vão ingressar e continuada para aqueles que estão atuando com vistas a prepará-los para uma situação que já é realidade no interior de nossas escolas e formalizada pelas propostas do novo documento normatizador da Base Nacional Comum Curricular.

É importante que a escola contemporânea se prepare para uma nova dinâmica pedagógica em que o professor necessite desenvolver um novo olhar para a prática docente, uma prática na qual o aluno esteja envolvido em todas as etapas, desde o planejamento até a

conclusão da proposta, visto que os alunos da geração “P” interagem de forma dinâmica, se envolvem com questões atuais, estão em contato com uma gama de informações presentes nos ambientes virtuais e produzem materiais que se transformam em novas informações utilizadas nas interações familiares, escolares e sociais em geral.

A seguir, reproduzimos um quadro de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) que apresenta as ações essenciais aos novos alunos e novos professores para uma nova aprendizagem.

Quadro 11 – Novas aprendizagens (*New learning*)

NOVOS ALUNOS	NOVOS PROFESSORES
Pesquisar informações usando múltiplas fontes e mídia.	Engajar os alunos como ativos construtores de significados.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizagem em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo.
Trabalhar em grupo como construtores de significados colaborativos.	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias.
Enfrentar questões difíceis e resolver problemas.	Usar novas mídias para um <i>design</i> de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar.
Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.
Trabalhar de perto com outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva.	Colaborar com outros professores, compartilhando <i>designs</i> de aprendizagem.
Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28)

Nas colocações apresentadas (Quadro 11), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) reforçam a importância de um novo olhar para a educação, pois temos estudantes com perfis diversificados e diferentes da geração anterior, com novas expectativas e necessidades, dentro de um contexto social, econômico e cultural que se redimensiona, hibridiza e rompe, assim

como as tecnologias que se encontram em constante transformação. Para atender a essa nova demanda, é de fundamental importância que o professor esteja preparado e disposto a enfrentar os novos desafios da educação na escola contemporânea.

Dialogando com a proposta do GNL, Kersch, Coscarelli e Cani (2016) reafirmam que a necessidade de se desenvolver um trabalho diferenciado na formação dos professores, envolvendo elementos multimodais, associando as imagens aos textos escritos. As autoras observam que “nesse mundo que nos exige essa (nova) compreensão da linguagem, temos de pensar se, de fato, estamos preparando nossos alunos, e isso passa pela perspectiva de uma pedagogia de multiletramentos.” (KERSCH, COSCARELLI; CANI, 2016, p. 9).

Não é tarefa difícil reconhecer que a escola contemporânea ainda privilegia a chamada cultura culta, sem se atentar à importância dos “multi e novos letramentos, das práticas, procedimentos e gêneros em circulação” nos espaços da cultura de massa e cultural digital e, ainda, ao mundo hipermoderno em que essa cultura se encontra inserida (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Trazer essa diversidade cultural para o interior da escola é possibilitar que os envolvidos tenham acesso a novas experiências culturais e de comunicação, pela experimentação de novos e diferentes gêneros do discurso, denominados de *impuros*, e mediados pelas Tecnologias de Comunicação e Informação, mesclando novas mídias, línguas, linguagens e tecnologias. Rojo (2012, p. 13-14) afirma que

Essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanicismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais.

Em outro momento, Rojo (2012, p. 8) destaca que no processo de ensino e de aprendizagem é necessário definir “cultura” como “mesclas conflituosas resultantes de processos dialógicos de negociações (materiais e simbólicas) e de interesses diversificados (individuais e coletivos) entre classes sociais, segmentos populacionais e estilos de vida”, deixando de usar as definições de cultura como algo erudito ou aquilo que contrasta o popular e o interesse das massas. A autora complementa esta ideia, afirmando que

Esses jovens, a partir das suas próprias necessidades e objetivos, desenvolvem novas maneiras de criar, distribuir e negociar significados (Lankshear, 2007; Lankshear e Knobel, 2010), nas quais se confundem os papéis de leitor, espectador e, de maneira híbrida, constroem produções como os AMVs, resultado de ressignificação e reenquadramento de referências e objetos culturais diversos em gêneros multissemióticos. (ROJO, 2012, p. 8).

Nesse contexto, fazem-se necessárias novas estéticas e uma nova ética. Essa nova ética já não se baseia na propriedade de direitos autorais, trazendo uma proposta de novidade na criação e recriação livres que se espalham pela Web de uma maneira mais solta, mais livre, através de diálogos e novas interpretações, baseando-se nos letramentos críticos (ROJO, 2012).

As novas estéticas chegam, juntamente, com os gêneros que emergem com as tecnologias digitais e, aos educadores, cabe aprender a entendê-las com seus alunos que dominam os mais diversos textos digitais. Esses novos textos não são compostos somente pela linguagem verbal; eles apresentam grande número de critérios estéticos muito específicos que trazem para o texto o ritmo, as imagens, o movimento, ou ainda, uma multiplicidade de linguagens, modos ou semioses que se mesclam num mesmo texto (ROJO, 2012).

3.3 Das demandas impostas pela evolução dos usos das múltiplas semioses para as práticas de ensino

Ser professor no contexto da sociedade da informação representa um grande desafio para os profissionais que assumem esse trabalho. A demanda da educação é cada vez maior e exige do professor uma sólida formação inicial e continuada que o prepare para a diversidade social dos alunos. Nóvoa e Vieira (2017) afirmam que a definição profissional docente vai além dos conhecimentos das disciplinas específicas de um curso, denominadas pelos autores como conhecimento científico, e do conhecimento pedagógico, referente às questões psicológicas, históricas, sociológicas, políticas e educativas.

Nóvoa e Vieira (2017) apontam que o conhecimento profissional docente é conceituado de outras formas como *ação sensata*. No entanto, pontuam que não é um *saber-fazer*, trata-se da capacidade de discernimento em situações imprevisíveis, em situações com característica distinta do gesto docente. Nóvoa e Vieira (2017, p. 36) complementam afirmando que “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” em local específico, o espaço educativo.

Sobre a peculiaridade do espaço educativo, em especial, nos dias atuais, Villalba (2014) ressalta que o saber docente fica diretamente ligado a uma relação pedagógica centrada nas necessidades e nos interesses dos alunos. O saber profissional docente encerra também aspectos psicológicos e psicossociológicos, pois exige do professor um conhecimento sobre si e um reconhecimento por parte dos outros. Assim, o saber do professor é também um saber prático e complexo, é um saber experiencial. (VILLALBA, 2014).

Para Marcelo (2009), o saber profissional está diretamente ligado à *identidade docente*, entendida como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. Não é algo que se possui; é construída, desenvolvida ao longo da vida. É um processo evolutivo de interpretação de si mesmo, enquanto indivíduo que faz parte de um determinado contexto. O desenvolvimento profissional e os processos de mudanças nos docentes apresentam a importância das experiências pessoais, da experiência baseada em conhecimento formal e da experiência escolar e de sala de aula.

Assim, a formação continuada dos professores é uma necessidade concreta, principalmente, nos dias atuais e num mundo permeado pela evolução tecnológica [digital], onde as crianças, desde muito precocemente, têm acesso a materiais tecnológicos e desenvolvem as habilidades necessárias para manuseá-los e, por vezes, reprogramá-los.

Para tanto, é papel da escola e, portanto, do professor formar o estudante a partir de um “enquadramento dos letramentos críticos”, ou seja, que esteja preparado para “interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma prática transformadora, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign).” (ROJO, 2012, p. 29).

Dessa forma, a proposta de uma didática diferenciada é de interesse imediato no contexto escolar, tendo o professor como mediador do processo, e vai ao encontro do que Rojo (2012, p. 30) denomina “princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos nos conceitos de multiletramentos.”

Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 81) consideram que “o trabalho em sala de aula deve ser dimensionado em um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.”

Complementando o exposto, Oliveira e Szundy (2014) chamam a atenção para a importância da “(trans)formação” dos professores de linguagens como um ato responsável e necessário para esta nova proposta de educação que desponta. Assim,

refletir sobre práticas educacionais responsivas à contemporaneidade é indissociável da reflexão acerca do processo de formação inicial e continuada de professores, pois sem que transformações ocorram na forma de pensar e agir de professores e formadores de professores, as práticas de letramento tradicionais continuarão a ser as únicas legitimadas nas escolas e universidades, contribuindo para aumentar a distância entre as práticas educacionais e a vida e validar processos de exclusão social. (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 197).

As autoras destacam os desafios que permeiam a formação e as ações dos professores nas escolas da atualidade, uma vez que a sociedade contemporânea é marcada por rupturas e mudanças, fazendo com que o “trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, a(os) discursos produzidos e circulantes” numa sociedade em constante transformação (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 197).

Silva Filho (2003) já chamava a atenção para a necessidade da adaptação e reconstrução do plano curricular e da inclusão digital ser integrada aos conteúdos curriculares desenvolvidos com os alunos da educação básica. Para isso, o autor destacou a importância da necessidade de se repensar a formação inicial dos professores

é também imperativo que a inclusão digital esteja integrada aos conteúdos curriculares e isto requer um redesenho do projeto pedagógico e grade curricular atuais de ensino fundamental e médio. É pré-requisito considerá-lo também na formação de profissionais dos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e similares. (SILVA FILHO, 2003, p. 03).

É de grande importância que os professores sejam formados não apenas para enfrentar esta nova realidade, mas para se integrar a ela e transformá-la, mediando as novas propostas de interação dos alunos com os textos que circulam e trazem, cada vez mais, elementos representativos (sons, imagens, cores, movimentos) dessa nova sociedade envolvida diretamente com o mundo digital.

Para tal, Rojo e Moura (2019) consideram relevante que a formação de professores contemple conhecimentos acerca do contexto das imagens estáticas e em movimento, bem como dos sons e de seus modos de provocar efeitos de sentidos. Para aprofundarmos essa discussão, trataremos do assunto no Capítulo III.

4 APROFUNDANDO CONHECIMENTOS TEÓRICOS SOBRE IMAGENS (ESTÁTICAS E EM MOVIMENTO) E SONS

O propósito desse capítulo é sistematizar uma exposição acerca da discussão proposta por Rojo e Moura (2019), trazendo contribuições de outros autores, sobre conceitos basilares e saberes necessários para uma formação técnico-científica sobre as características das imagens e dos sons. Nesse sentido, a opção pela produção do presente capítulo se deu em função da percepção da relevância dessa discussão para a ampliação dos saberes sobre os modos e recursos semióticos para a formação do professor, oportunizando um conhecimento mais aprofundado e amplo para que tenha possibilidades de explorar, analisar e direcionar os alunos com orientações que os auxiliem na construção dos significados a partir dos elementos semióticos que compõem o texto.

Embora esse estudo tenha como objetivo principal compreender as dimensões pedagógicas do trabalho com as habilidades de leitura de textos multissemióticos, à luz dos pressupostos da BNCC de Língua Portuguesa, no gênero videoanimação, consideramos que o conhecimento desses conceitos é importante para fundamentar e orientar a proposta principal do trabalho.

Ao iniciar a exposição aqui proposta, apresentaremos alguns conceitos basilares e, posteriormente, abordaremos cada uma das semioses propostas: imagem estática, imagem em movimento e sons.

Nesse sentido, merece destaque as duas características básicas dos novos letramentos: as habilidades de ler com compreensão responsiva (apresentar um posicionamento em relação ao texto lido: para concordar ou discordar; para resumir ou ampliar; para reproduzir ou para recriar etc.), produzir textos de modo colaborativo; reconsiderar a questão dos direitos autorais em situações de hidridização ou remixagem.

O capítulo tem início com a apresentação de diversas semioses que estruturam os textos, as diferenças entre elas e o suporte ou suportes onde cada um dos textos é veiculado. Nas seções seguintes, apresentaremos a imagem estática, a imagem em movimento e os sons, trazendo questões interessantes e exemplos analisados.

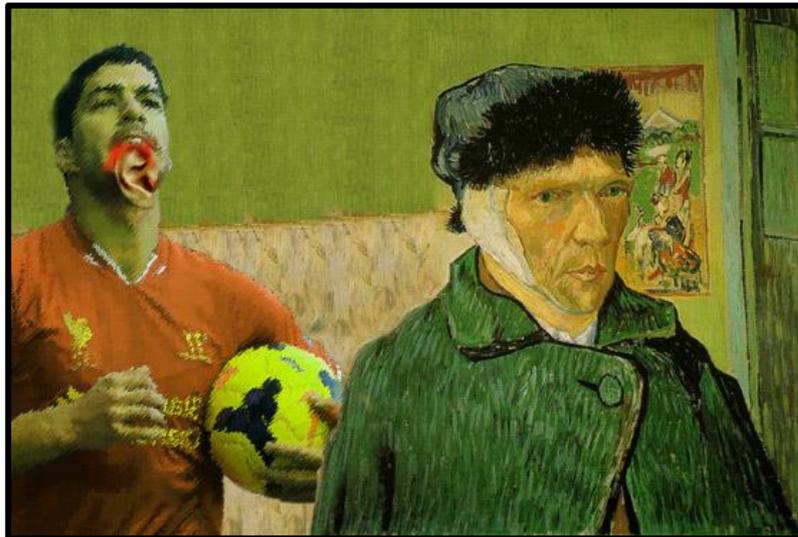
4.1 A multimodalidade presente nos “textos”

É comum encontramos em diversos espaços um número expresso de imagens, sons e vídeos que se misturam a outros com autorias diferentes criando uma nova forma de expressão. São releituras cada vez mais comuns, principalmente, nos suportes de gêneros digitais. Mesclam-se imagens do passado com fatos atuais ou questões atuais de diferentes origens e, ainda, músicas de diferentes estilos, entre tantas outras releituras.

Rojo e Moura (2019, p. 27) destacam o surgimento desta nova mentalidade, ou novo *ethos*, que “intensifica atitudes típicas dos novos letramentos, como a colaboração, a abertura de direitos autorais, os recursos abertos e a tendência à hibridação e à cultura remix”.

A figura 13, que apresenta uma releitura do quadro de Van Gogh com a inserção do jogador de futebol Suarez, traz duas características dos novos letramentos: a hibridização e a remixagem.

Figura 13 – Suarez vs. Van Gogh – Exemplo de hibridação



Fonte: (<https://imgur.com/gallery/3sN2ynC>)

A figura 13 consta como ilustração no livro *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, em uma proposta de atividade a ser desenvolvida pelo professor em sala de aula. Rojo e Barbosa (2015, 125-126) analisam a imagem a partir das práticas ou procedimentos próprios da web, observando que

sua produção envolveu remixagem e hibridização. Sua publicação provocou ações de curtir e redistribuir. Uma interferência em um autorretrato de Van Gogh, por meio do manuseio de um editor de foto, coloca o jogador uruguaio Soárez no quadro como se ele tivesse arrancado a orelha do pintor

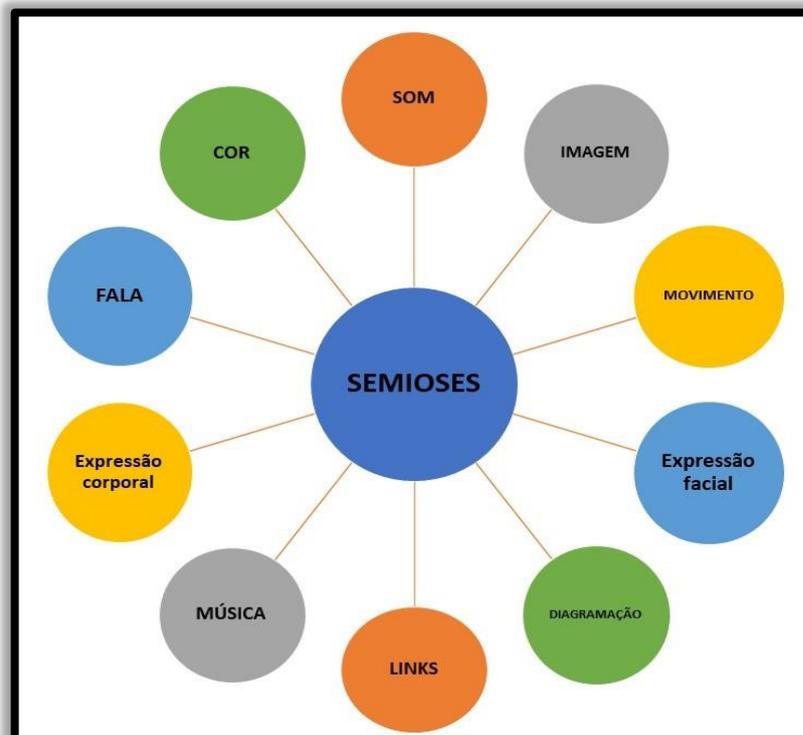
com uma mordida. Tal composição – um exemplo de hibridização e remixagem, já que parte de produções existentes e, por meio de recombinações, produz novos sentidos -, pretende satirizar a atitude do atleta que na Copa do Mundo de 2014 mordeu um jogador italiano. Tendo caído nas redes sociais, a imagem/meme foi curtida/o e redistribuída/o viralmente, tendo tido uma enorme repercussão.

Rojo e Moura (2019) observam a importância das tecnologias e outras ferramentas advindas a partir dela para a questão dos multiletramentos que, até uma década após o encontro do grupo Nova Londres, eram chamados de novos letramentos. Os autores ressaltam que

as novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos. (ROJO; MOURA, 2019, p. 26).

Nesse contexto, a multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos exigem multiletramentos, uma vez que envolvem a ressignificação de textos impressos, digitais ou analógicos que podem apresentar imagens, diagramação, sons e outros elementos que passam a integrar essa nova *realidade textual*.

Figura 14 – Semioses presentes nos textos

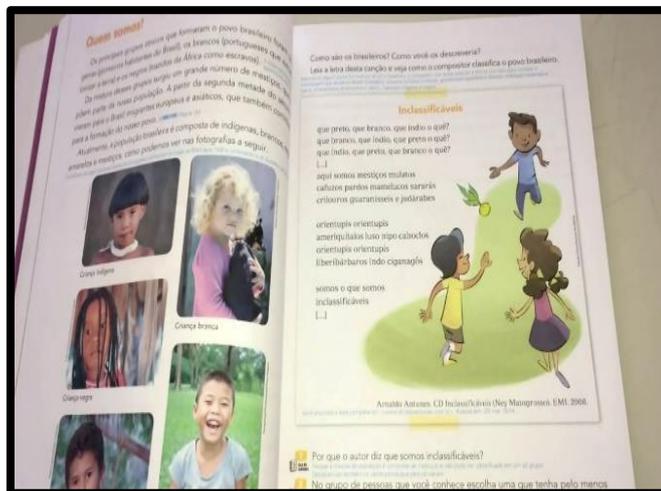


Fonte: Adaptado pela autora

As diversas semioses, como apresentadas na Figura 14, aparecem nos textos, dando-lhes nova apresentação, uma nova estética. As semioses podem aparecer individualmente nos textos ou de forma coletiva, que Rojo (2012, p. 181) define como multissemiose ou multimodalidade. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) definem a multimodalidade como o “uso de mais de um modo em um texto ou evento de construção de significado.” Dessa forma, os textos apresentam uma nova formatação, podendo ou não estar ligados aos meios digitais.

Mesmo os textos impressos apresentam novas semioses, mesclando o texto escrito com imagens e cores que são estruturados a partir da edição e da diagramação, muito comum aos jornais. Já, as reportagens realizadas pelas emissoras de televisão têm seus vídeos disponibilizados em sites específicos ou redes sociais.

Figura 15 - Livro didático



Fonte: (<https://www.google.com/search?q=LIVRO+DID%C3%81TICO>)

A figura 15 traz como exemplo duas páginas de um livro didático, considerado uma mídia impressa, em que é possível identificar a presença de diversas semioses, como a parte verbal escrita se mesclando a imagens, cores e diagramação. Vale ressaltar que algumas editoras disponibilizam o livro didático em formato digital, sendo considerado também uma mídia digital.

Rojo e Moura (2019, 29) chamam a atenção para o conceito do termo *Mídia*, do latim *media*, plural de *médium* (meio) que, conforme afirmado pelos autores, “chega até nós por meio do inglês *media* (que pronunciamos mídia).” Os autores relatam que “costumamos dividir as mídias em mídia impressa (jornais, revistas), mídia eletrônica (rádio, TV), e mídia digital (internet),” embora esta distinção possa ser considerada ultrapassada pelo fato de que,

atualmente, tudo se encontra digitalizado (os jornais, as revistas, os rádios, as TVs etc.). De maneira geral, o termo mídia designa “o conjunto de meios de comunicação social”.

Figura 16 – Revista impressa ou digital



Fonte: (<https://www.google.com.br/search?hl=pt>)

Questões que até a pouco tempo eram consideradas afetas à mídia exclusivamente impressa, assumem, a partir da evolução tecnológica e um maior acesso às plataformas digitais, o status de mídia digital, como pode ser observado a partir das ilustrações (figuras 16 e 17). As revistas e jornais que, até outrora, eram entregues nas residências ou adquiridos em bancas de jornais, agora, podem ser acessados através de um computador ou um telefone móvel (celular), desde que o aparelho tenha acesso à internet.

Figura 17 – Jornal impresso “A Folha de São Paulo”



Fonte: (<https://www.google.com/search?q=jornais+impressos&source>)

Cabe ressaltar que há diferenças significativas entre o formato apresentado pela mídia impressa e sua versão digital. A diagramação é uma característica que apresenta mudança considerável. Já, as imagens, enquanto impressas, só podem ser estáticas, enquanto as imagens nas mídias digitais, podem ganhar movimento. Outra característica é a forma de acesso ao, como acontece com jornais, revistas e catálogos de vendas diversas (figura 18 – catálogo de cosméticos): no formato impresso, o leitor deverá folhear e procurar o local onde se encontra a reportagem ou produto de seu interesse, podendo recorrer às manchetes com as páginas nos jornais, os índices em revistas e o tipo de produto em catálogos; no formato digital, o acesso se dá através de links, ou seja, um simples “clique” leva o leitor à página que deseja acessar.

Há, ainda, a versão impressão digital, geralmente em formato PDF, em que o leitor terá que passar página a página para buscar o assunto de seu interesse ou usar uma ferramenta de busca disponível no equipamento utilizado para o acesso.

Figura 18 – Catálogo de cosméticos



Fonte: (<<https://www.google.com/search?q=cat%C3%A1logos&source>>)

Além dos sites conhecidos, há também diversas ferramentas acessadas pelos estudantes e, com criatividade, surgem textos riquíssimos para apresentação e análise, tanto pelo apelo positivo como pelo negativo. Neste último caso, cabe ao professor preparar e

conduzir sua aula para promover momentos de informação, debates e reflexões visando preparar seus alunos para a interação nesses ambientes.

Nesse sentido, Rojo (2012) destaca que é de fundamental importância que a escola traga para o seu interior as práticas de letramento utilizadas no cotidiano da comunidade escolar atendida, fazendo com que essas práticas sejam compartilhadas e valorizadas, enquanto identidade cultural e de comunicação dessa comunidade e, paralelamente, a escola possa desenvolver o letramento escolar, aquele que é utilizado dentro dos processos educacionais com objetivos tradicionalmente escolares. A autora esclarece que

a integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias. (ROJO, 2012, p. 7).

Assim, é imprescindível que a escola prepare seus alunos para atuar e conviver em uma sociedade cada vez mais envolvida com as tecnologias digitais e para “buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar”, atuando com criticidade, diante das diferenças e diversidade de identidades (ROJO, 2012, p. 7).

Os gêneros disponíveis nas mídias digitais são inúmeros, mas cabe ressaltar a importância de que o leitor esteja preparado para selecionar o conteúdo de seu interesse e ser capaz de distinguir uma notícia verdadeira de uma falsa (*Fake News*), tão comuns nos dias atuais. Dessa forma, a orientação e o preparo para uma leitura atenta e crítica é imprescindível e, ainda, a busca por informações mais específicas, em caso de dúvidas.

Nesse sentido, Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 9-10) destacam que

um dos aspectos que deveria ser trabalhado com os alunos é a multimodalidade, ou seja, dar atenção aos elementos não verbais dos textos, uma vez que eles compõem o material e incorporam muitas informações a ele. Esses elementos dos textos devem analisados e interpretados pelos leitores e explorados pelos produtores de textos. (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 10).

As autoras reafirmam que alunos e professores precisam se identificar como agentes ativos das transformações sociais e que “preparar os alunos para o presente e para o futuro implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e

críticos” das informações disponibilizadas nesses ambientes (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 10).

Visando aprofundar os conhecimentos teóricos sobre imagens (estáticas e em movimento) e sons, apresentaremos algumas informações e reflexões acerca da evolução das semioses no decorrer do tempo e sua relação com o avanço tecnológico, dividindo-as em três seções que tratarão dos assuntos: imagens estáticas; as imagens dinâmicas; o som e o hibridismo que envolve diversas semioses na construção de uma nova semiose no contexto das mídias digitais.

4.2 A imagem estática

Para Joly (2007), o termo imagem tem uma diversidade de significados, podendo ser compreendida de diferentes formas, uma vez “que ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece.” A autora afirma que a imagem, portanto, é aquilo que se reflete no espelho “e tudo aquilo que utiliza o mesmo processo de representação”. Assim, a imagem seria um segundo objeto em relação a um outro objeto, chamado de real, que “ela representaria de acordo com algumas leis particulares.” (JOLY, 2007, p. 13).

Joly (2007) complementa a definição de imagem, afirmando que “a categoria da imagem reúne os ícones que mantêm uma relação de analogia qualitativa entre o significante e o referente”. Dessa forma, “um desenho, uma foto, uma pintura figurativa, retomam as qualidades formais de seu referente: formas, cores e proporções permitem o seu reconhecimento” (p. 40).

De uma forma mais estruturada, Rojo e Moura (2019, p. 57), com base nos estudos de Santaella e Noth (2013 [1997]), apresentam “os três paradigmas e modos de funcionamento da imagem estática como pré-fotográfico [imagens produzidas artesanalmente], fotográfico [imagens produzidas por meio de máquinas] e pós-fotográfico [imagens calculadas por computação]”, destacando que esses modos são determinados pelas tecnologias disponíveis e utilizadas e pelos comportamentos que geram. Para tanto, uma análise de imagens leva em conta

- (a) os meios de produção e armazenamento;
- (b) o papel do agente produtor;

- (c) a natureza das imagens;
- (d) a relação das imagens com o mundo representado;
- (e) os meios de transmissão;
- (f) o papel do receptor, todos elementos da situação material de produção da imagem, como diria Bakhtin, por uma arquitetura, “um conteúdo axiologicamente enformado pelo autor-criador numa certa composição concretizada num certo material.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 57).

Discorrendo sobre o paradigma pré-fotográfico da imagem estática, os autores apontam como característica desse paradigma o fato de ser produto resultante “de um processo de criação artesanal da imagem, em que o pintor usa as habilidades da mão e do corpo para dar expressão à visão.” (ROJO; MOURA, 2019 p. 57).

Rojo e Moura (2019, p. 59) destacam que as imagens estáticas pré-fotográficas, sejam o desenho, a pintura, a gravura ou a escultura, desde os desenhos de caverna ao abstracionismo nas pinturas, “são definidas como a visão da expressão do artista (...) por meio de instrumentos (pincéis, espátulas, tintas)” que assumem o papel de extensão das mãos do artista que passa a ser consideradas também um instrumento, sobre um determinado suporte material que pode ser uma parede, uma tela ou painéis. A característica marcante é a originalidade e a autenticidade dessa obra/imagem, uma vez que é única e não pode ser repetida; é também perecível e necessita de cuidados com a sua conservação e preservação, já que não se pode recuperar ou mesmo reproduzir tal qual a original. Sobre a armazenagem dessas obras, Rojo e Moura (2019, p. 59) ressaltam que

como obra única e perecível, a imagem tem de ser armazenada em lugares seguros, de acesso controlado e para poucos, por exigir, quase sempre deslocamentos do apreciador e pagamento de acesso, como museus, galerias, templos. Sua reprodução é proibida por um longo espaço histórico de tempo, por questões de direitos do autor.

O artista-pintor ou o autor-criador deixa sua marca sobre o suporte onde é criada a obra, ou seja, ele registra o seu olhar sobre o mundo de uma forma individual, única, deixando seus traços e olhar intrínseco na obra, tornando-a irreproduzível, autêntica, rara, autoral. “A obra em si ou a natureza da imagem, nesse caso, é a de uma imagem no espelho, que copia uma aparência imaginarizada, mimética, figura por imitação, seja do visível ou do invisível.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 61).

Os autores destacam a evolução ou transição dessas obras no decorrer dos tempos, cada qual influenciada pela sociedade, cultura e imposições de sua época. Assim, o figurativismo é a principal característica nas imagens estáticas pictográficas pré-fotográficas que vão desde as pinturas de caverna até a paleta de Narmer (3000 a.C.), representada na

figura 19. As formas arquitetônicas valorizadas durante séculos dizem respeito à classe dominante, àqueles que detinham o poder: “dos faraós à igreja católica, dos reis dos doges de Veneza, as apreciações de valor éticas e estéticas foram (...) ditadas pelos poderes (religiosos e laicos).” (ROJO; MOURA, 2019, p. 61).

Figura 19 – Paleta do Narmer



Fonte: (<<https://siatours.com/home/blog/paleta-narmer/>>)

Paleta do Narmer descoberto entre um grupo de instrumentos sagrados ritualmente enterrados em um depósito dentro de um templo antigo do deus falcon Horus no local de Hierakonpolis (a capital do Egito durante o período pré-dinástico), este grande objeto cerimonial é um dos artefatos mais importantes desde o início da civilização egípcia. A paleta lindamente esculpida, de 63,5 cm (mais de 2 pés) de altura e feita de siltstone liso verde-acinzentado, está decorada em ambos os lados com baixo relevo detalhado. Essas cenas mostram um rei, identificado pelo nome como Narmer, e uma série de cenas ambíguas que foram difíceis de interpretar e resultaram em uma série de teorias em relação ao seu significado. A alta qualidade do acabamento, sua função original como objeto ritual dedicado a um deus e a complexidade da imagem indicam claramente que este foi um objeto significativo, mas uma interpretação satisfatória das cenas tem sido evasiva.

Fonte: Paleta do Narmer <<https://siatours.com/home/blog/paleta-narmer/>>

Uma das características mais comuns a quase todas as obras desse período está na forma da composição da obra, onde o espectador assume o papel de subalterno, submisso ao poder, seja ele religioso ou laico, uma vez que o ângulo de figuração colocava, quase sempre, tanto o artista, criador da obra, quanto o apreciador “em plano subalterno ao da figura representada na imagem, que se torna superior.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 62)

A partir de meados do século XIX, o figurativismo começa a perder força para a chamada arte contemporânea, com “os movimentos impressionista, expressionista e, depois, já no início do século XX, com o cubismo.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 62)

4.2.1 O impressionismo

O impressionismo apresenta elementos que compõem uma nova visão de mundo. Quanto aos pintores impressionistas, Rojo e Moura (2019, p. 64-65) destacam que eles

- rompem completamente com o passado;
- iniciam pesquisa sobre óptica e os efeitos (ilusões) ópticos;
- são contra a cultura tradicional; pertencem a um grupo individualizado;
- falam de arte, sociedade, etc.: não concordam com as mesmas coisas, porém discordam do mesmo;
- vão pintar para o exterior, algo mais conveniente com a evolução da indústria, nomeadamente, telas com mais formatos, tubos com as tintas, entre outros.

O quadro 12 apresenta os princípios que caracterizam uma pintura impressionista. Após, apresentaremos algumas ilustrações de importantes obras do impressionismo de destaque mundial e nacional.

Quadro 12 – O impressionismo

PRINCÍPIOS QUE CARACTERIZAM UMA PINTURA IMPRESSIONISTA
• a pintura deve mostrar o ponto que os objetos adquirem ao refletir a luz do corpo num determinado momento, pois as cores da natureza mudam todo dia, dependendo da incidência da luz do sol;
• é também, com isto, uma pintura instantânea (captação do momento), recorrendo, inclusivamente, à fotografia;
• as figuras não devem ter contornos nítidos, pois o desenho deixa de ser o principal meio estrutural do quadro, passando a ser a mancha/cor;
• as sombras devem ser luminosas e coloridas, tal como é a impressão visual que nos causam; o preto jamais é usado em uma obra impressionista plena;
• os contrastes de luz e sombra devem ser obtidos de acordo com a lei das cores complementares; assim, um amarelo próximo a um violeta produz um efeito mais real do que um claro-escuro muito utilizado pelos academicistas no passado; essa orientação viria dar mais tarde origem ao pontilhismo;
• as cores e tonalidades não devem ser obtidas pela mistura de pigmentos; pelo contrário, devem

ser puras e dissociadas no quadro em pequenas pinceladas; é o observador que, ao admirar a pintura, combina as várias cores, obtendo o resultado final; a mistura deixa, portanto, de ser técnica para se tornar óptica;

- preferência dos pintores em representar uma natureza morta a um objeto;
- valorização de decomposição das cores.

Adaptado de: Rojo e Moura (2019, p. 64)

Figura 20 – Impressão, *Nascer do sol*, de Claude Oscar Monet, de 1872



Fonte: (<<https://portuguese.alibaba.com/product-detail/impression-sunrise-by-claude-oscar-monet-50031767183.html>>)

As obras apresentadas (figuras 20 e 21) têm importante relevância no impressionismo, não só por apresentar uma de suas principais características que são as pinturas ao ar livre, mas também por serem representativas em sua história. É da obra “Impressão, Nascer do Sol” que tem origem o nome desta escola artística: impressionismo. A obra “Trigal” é considerada uma das principais obras do impressionismo no Brasil, embora Eliseu Visconti a tenha pintado em Paris.

Figura 21 – Trigal, de Eliseu Visconti, de 1916 – Impressionismo no Brasil



Fonte: (<<https://infoenem.com.br/arte-moderna-impressionismo-expressionismo-e-cubismo/>>)

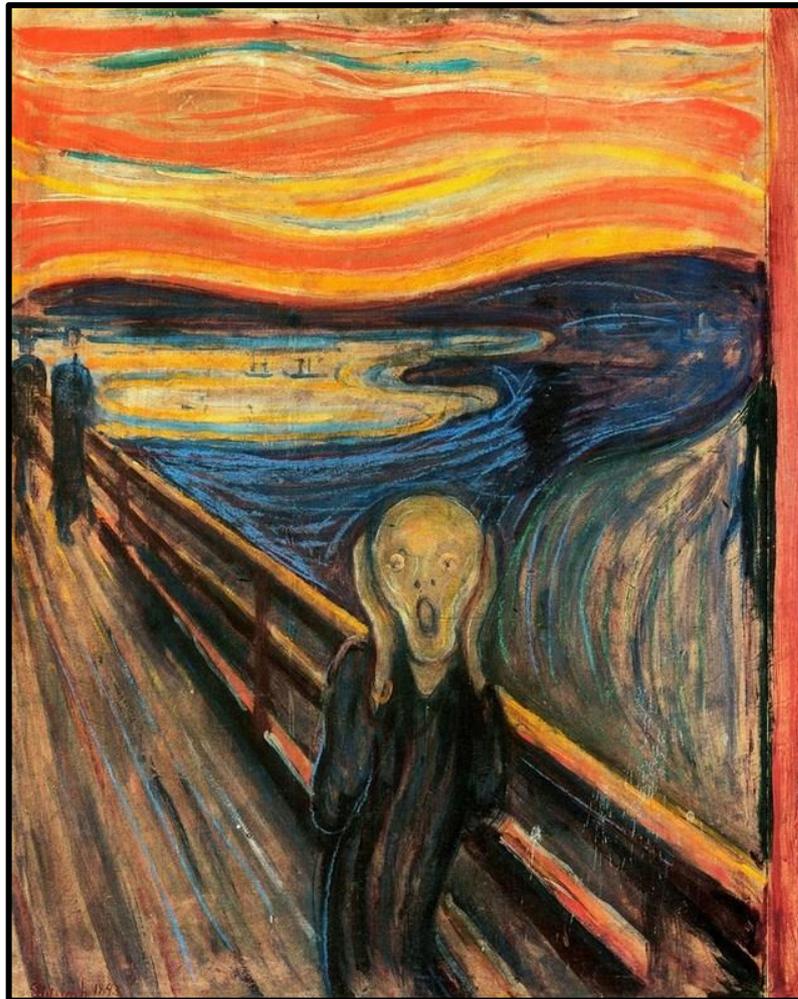
4.2.2 O expressionismo

O movimento expressionista surge na Alemanha, no início do século XX, em defesa da expressão em oposição a impressão. “Já não se pinta mais o que se vê na impressão dos sentidos, mas exprime-se uma visão interior própria, uma apreciação de valor.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 65).

Rajo e Moura (2019, p. 65) observam que no expressionismo transforma-se o “sistema de valores éticos e estéticos (...) que regem a produção da obra” que impactará “nas formas de composição das telas”. Dessa forma, as obras expõem a emoção do artista em relação a visão do objeto retratado, sendo comum o uso das cores modificadas e de figuras representadas com formas diferentes das “reais”.

A obra “O grito”, de Edvard Munch (figura 22) é considerada precursora do movimento impressionista na Alemanha. Na obra, se vê três pessoas: uma à frente e duas ao fundo. O grito com suas formas distorcidas e imagens humanas em meio a sombras representa a angústia do ser humano.

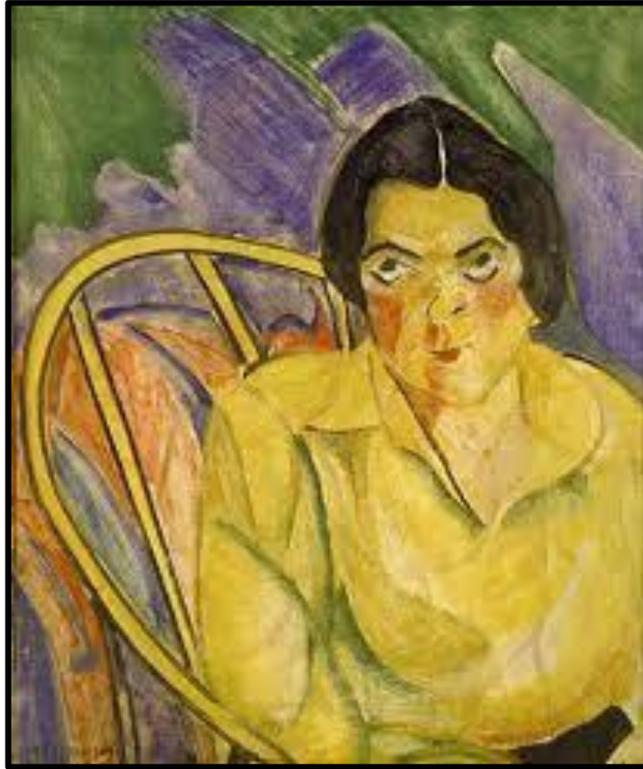
Figura 22 – *O grito*, de Edvard Munch, de 1893



Fonte: (<<https://www.todamateria.com.br/o-grito/>>)

A obra “A boba” (figura 23) da artista Anita Malfatti, criada entre 1915 e 1916, durante sua estadia no Estados Unidos, é uma das obras mais importantes do modernismo brasileiro, considerada também o auge de sua produção impressionista. O site *www.culturagenial.com* analisa “A boba” como “uma das obras mais importantes da pintora brasileira e apresenta elementos cubistas e futuristas para além de muitas cores. O retrato traz uma única protagonista - jovem, expressiva -, que se destaca em primeiro plano”

Figura 23 – *A boba*, de Anita Malfatti, de 1915/1916 – Expressionismo no Brasil



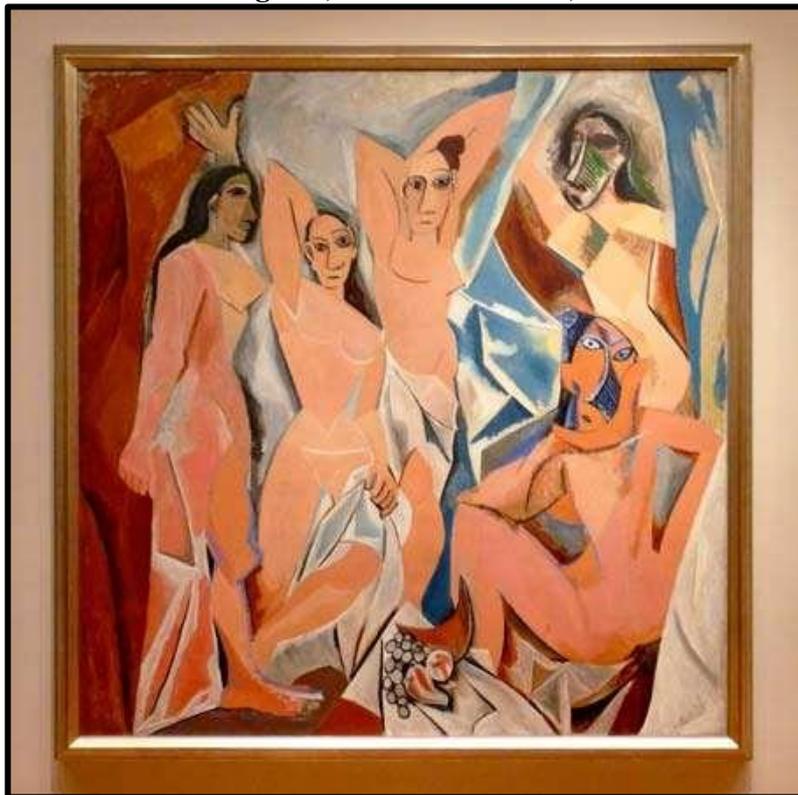
Fonte: (<https://www.ebiografia.com/anita_malfatti/>)

4.2.3 O cubismo

O movimento cubista, assim como o expressionismo, também teve começo no início do século XX, liderado por Pablo Picasso e Braque. O cubismo tem como característica central pintar sem representar as formas reais, seja do impressionismo ou expressionismo, dando margem à imaginação do artista. Uma forte marca do cubismo é a representação através de imagens geométricas. Rojo e Moura (2019, p. 67) ressaltam que

tratava-se de quebrar a imagem real em formas geométricas (especialmente cubos e triângulos) para representar de uma nova maneira a existência de numerosos pontos de vista para uma mesma realidade. Uma forma arquitetônica que parte da polifonia e do dialogismo, ao considerar que toda imagem é sempre observada de diferentes pontos de vista (excedente de visão) por ser tridimensional.

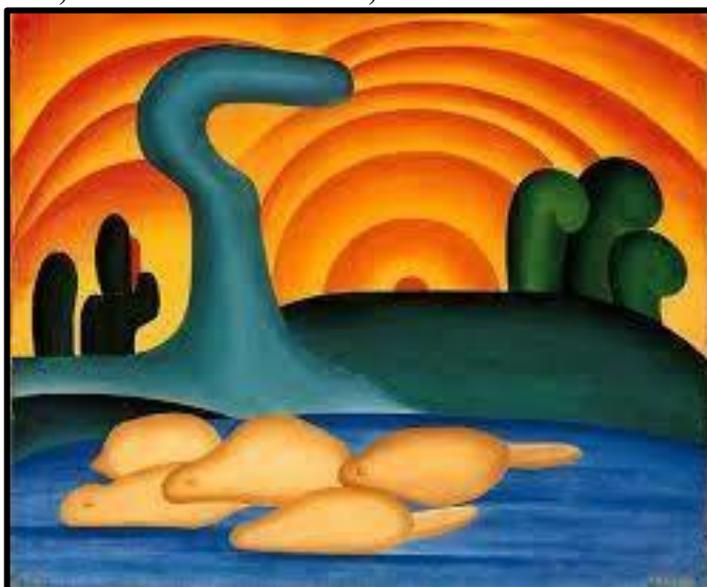
Figura 24 – *Les Femmes d'Alger (O Versão O), de Pablo Picasso, de 1907*



Fonte: (<<https://escola.britannica.com.br/artigo/cubismo/574461>>)

A obra “*Les Femmes d'Alger (O Versão O)*” (figura 24) é uma das principais obras de Pablo Picasso e é considerada um marco do início do cubismo e uma base para a pintura abstrata.

Figura 25 – *Sol poente, de Tarsila do Amaral, de 1929 – Cubismo no Brasil*



Fonte: (<<https://infoenem.com.br/arte-moderna-impressionismo-expressionismo-e-cubismo/>>)

A obra “Sol poente” (figura 25), da artista Tarsila do Amaral, data de 1929 e é uma obra que mistura o cubismo com a brasilidade. A artista, embora assimile influências da arte europeia, traz para sua obra paisagens e cores tipicamente brasileiras.

4.2.4 O abstracionismo

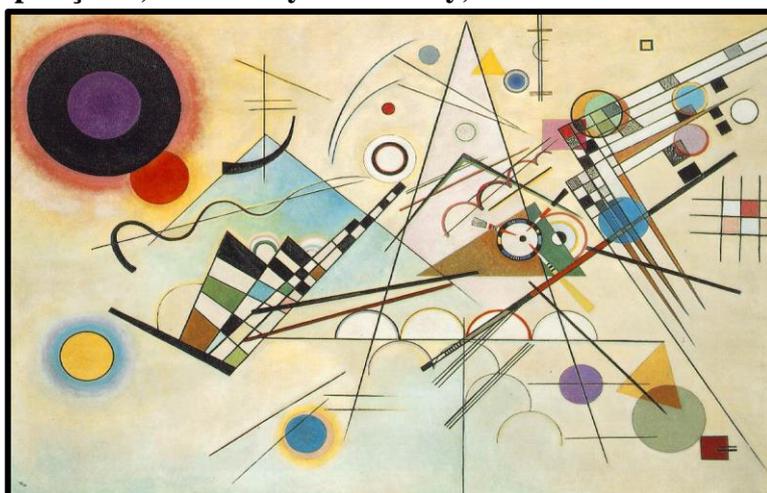
Embora, em diferente contexto cultural e com princípios éticos e estéticos quase opostos, o abstracionismo de Kandinsky foi contemporâneo ao cubismo. Rojo e Moura (2016, p. 68) destacam que o “abstracionismo de Kandinsky é testemunha desse processo histórico de viragem da imagem estática pictórica, correspondendo a posicionamentos axiológicos e formas arquitetônicas bastante diversas entre si, acarretando novas formas de composição na pintura”, uma vez que o artista russo Kandinsky, em 1908, na cidade de Munique, dá início a uma transformação, trocando “o elemento figurativo pela abstração pura.”

De acordo com o site <<https://www.infoescola.com/artes/kandinsky/>>, no início do século XX, Kandinsky

iniciou seus primeiros estudos não figurativos após um grande processo de evolução pictórica. Kandinsky foi considerado o primeiro pintor do ocidente a produzir pinturas abstratas. A partir daí suas telas sofrem grande influência do abstracionismo, perdendo as definições e contornos figurativos. Outra influência em seu trabalho foi à música, suas primeiras pinturas deixavam transparecer um toque musical, salientando as tendências abstratas.

Na figura 26, temos a representação da obra “Composição 8”, de Wassily Kandinsky, de 1923, que mistura formas e cores abstratas.

Figura 26 – Composição 8, de Wassily Kandinsky, de 1923



Fonte: (<<https://www.infoescola.com/artes/kandinsky/>>)

As transformações nas formas arquitetônicas e nas composições e os efeitos de sentido das pinturas/quadros influenciaram o surgimento da fotografia. Segundo Rojo e Moura (2019, p. 69), a fotografia surge em 1926 e impacta de imediato a pintura, “pois se um processo físico-químico qualquer passa a poder criar imagens realistas,” por que os artistas continuariam a pintar figurativamente?

4.2.5 A fotografia

A fotografia chega para assumir um espaço importante, uma vez que satisfaz a obsessão pela semelhança entre o objeto a ser retratado e a obra final, permitindo que a pintura tenha a liberdade de trabalhar com um objeto, com perspectivas próprias. Rojo e Moura (2019, p. 70) destacam que “o paradigma fotográfico da imagem estática inaugurou a automatização na produção de imagens por meio de máquinas, ou melhor de próteses óticas e é, pois, caracterizado pelos processos automáticos de captação da imagem.” A máquina (objeto mecânico), enquanto ferramenta, interfere “entre o autor criador e a obra” transformando a situação de produção (ROJO; MOURA, 2019, p. 70). Assim, a máquina, ao mesmo tempo que limita e determina as possibilidades de captura/criação da imagem, possibilita diversas potencialidades de captura.

Embora seja considerada um instrumento típico da era da comunicação de massa, esse caráter de registro documental realista não tira da fotografia a possibilidade de constituir em arte. Rojo e Moura (2019, p. 71) ressaltam que

a fotografia tanto pode ser documental como artística. Nos dois casos, é preciso a acuidade do olhar do fotógrafo via máquina/lentes, seja – no universo jornalístico – para captar com maestria o instante fugaz que se faz depoimento, seja para ecoar sentidos e apreciações de valor estético, no campo da arte.

As cenas representadas nas figuras 27, 28 e 29 retratam o sofrimento e a morte no caminho daqueles que tentam fugir da guerra na Síria e exemplificam o olhar do fotógrafo no momento de captar imagens que assumem o papel de depoimentos, transmitindo uma mensagem para o mundo todo sem necessitar de legenda ou qualquer texto verbal explicativo. Assim, podemos dizer que imagens impactam mais do que a sua descrição, haja vista a forma como a cena representada na figura 27 “viralizou” nas mídias impressas, televisivas e digitais em todo o planeta.

Figura 27 – Refugiados da Síria A



Fonte: (<<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/09/o-horror-em-um-retrato.html>>)

Figura 28 – Refugiados da Síria B



Figura 29 – Refugiados da Síria C



Fonte: (<<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/09/o-horror-em-um-retrato.html>>)

O olhar artístico do fotógrafo em seus trabalhos é também um ponto de destaque. Diversos fotógrafos dedicam-se a registrar belas imagens, considerando posição, iluminação, foco e o olhar artístico por traz da máquina. Essas fotografias são verdadeiras obras de arte.

Figura 30 – Fotografia e Arte



Fonte: (<<https://atarde.uol.com.br/cultura/exposicao/noticias/1531459-galeria-de-fotos-artisticas-abre-com-mostra-de-buainain>>)

Nessa proposta, a jornalista Simone Melo, em matéria para o site <<https://atarde.uol.com.br/>>, ilustra bem o olhar artístico do fotógrafo em trabalhos como o apresentado na ilustração acima (figura 30), observando que

a fotografia que detém os olhares, provoca questionamentos e incita emoções pode ser considerada uma obra de arte. Não se trata de mera reprodução repetitiva do real. É a abstração de um olhar do mundo captado pela lente do sujeito-fotógrafo, que pode se esmerar no valor estético ou caminhar para o viés documental.

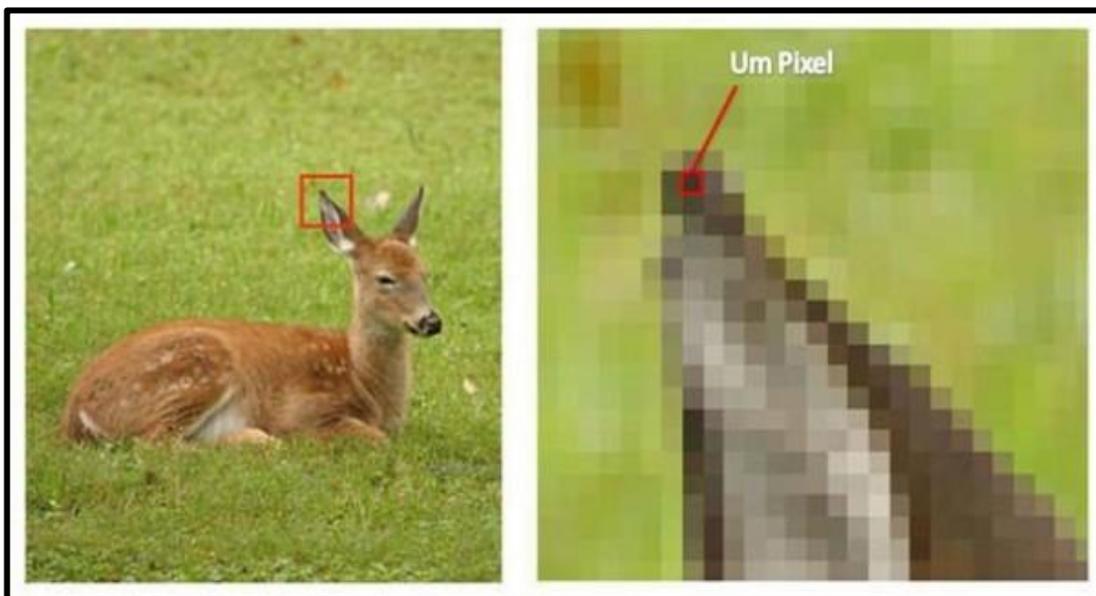
Rojo e Moura (2019, p. 72) observam que a maior parte da história da fotografia que se tem acesso apresenta a análise e discussão dos aprimoramentos técnicos da fotografia como foco, sendo poucos os trabalhos que “a discutem como signo, como linguagem” e menor ainda é o número de trabalhos que a analisam como arte.

Mas, como a evolução tecnológica atinge a quase tudo e todos, com a fotografia não foi diferente. “Em dado momento, foi possível digitalizar as imagens e analisá-las em *pixels* [figura 31], para transformá-las em códigos capazes de reproduzi-las. E isso foi, sem dúvida, uma revolução.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 75).

Na ilustração a seguir (figura 31), temos uma imagem com enquadramento aberto e um recorte da imagem para mostrar o que seria um pixel, ou seja, a menor unidade de imagem digital. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 47) definem pixels como “pontos muito

pequenos” que se constituem nas “menores unidades de produção da escrita” que, atualmente, são usados na “produção de letras e imagens digitais”.

Figura 31 – Pixels



Fonte: <<https://www.processtec.com.br/artigos/o-que-e-pixel>>

Pixel é a menor unidade de imagem digital. Em uma forma mais simples de explicar, pixels são minúsculos pontinhos de cor que juntos formam uma imagem. A palavra pixel é a junção de dois termos originadas do inglês, “pix” é a abreviação de picture e “el” é a de element, ao pé da letra, a expressão da palavra fica “Elemento da imagem”.

Fonte: (<<https://www.processtec.com.br/artigos/o-que-e-pixel>>)

Então, a partir do tratamento digital das imagens, tem-se o período pós-fotográfico. Agora, a imagem já é definida pelo olhar e o gesto do artista sobre determinado suporte ou da captação instantânea da imagem por uma máquina acionada pelo olhar e gesto do fotógrafo. Rojo e Moura (2019, p. 75 e 76) afirmam que a imagem, agora, é definida por

uma matriz numérica gerada por programas de computador que se valem de processos lógico-matemáticos para criar a imagem em *pixels* na tela do dispositivo digital (computador, celular, *tablet*). Não mais uma tecnologia perecível, nem reproduzível, mas uma tecnologia do *disponível*. Cabe ao programador visualizar o modelizável e simular o modelo por variações de parâmetro, num processo virtual de simulação.

Nos dias atuais, há uma grande possibilidade de produção de imagens estáticas digitais, além dos programas ou algoritmos. Rojo e Moura (2019, p. 77) destacam que “o

Museu de Arte Digital divide seu acervo em três fases: os pioneiros, a era Paintbox e a era multimídia”, conforme apresentado no quadro 13.

Quadro 13 – As fases da arte digital

AS TRÊS FASES DO ACERVO DO MUSEU DE ARTE DIGITAL	
Fase 1 – 1956-1986: Os pioneiros	Inclui os pioneiros da arte digital, alguns dos quais não eram principalmente artistas, mas cujas explorações visuais foram cruciais para o médium emergente. A escrita de programas de computador foi central para a maioria dos trabalhos durante esse período.
Fase 2 – 1986-1996: A era Paintbox	Nesse período, tornam-se disponíveis os <i>softwares</i> de arte (lentamente no início), atraindo artistas que podiam criar obras sem programar. O principal <i>software</i> que emergiu nesse período foi o programa Paint, suportado por computadores e dispositivos acessíveis tais como o escâner e os gravadores de filme.
Fase 3 – 1996-2006: A era multimídia	Com o crescimento da disponibilidade de tecnologias de interatividade e de acesso à internet, podemos ver tanto a democratização do <i>medium</i> como novas tecnologias de arte interativa e <i>online</i> .

Fonte: Adaptado de Rojo e Moura (2019, p. 77)

Hoje, “pixels, fotos e efeitos gráficos” não se fazem tão presentes nas obras, passando de uma fase em que “programadores de computador geram imagens por meio de linguagens computacionais”, a fase *hardware* [Fase 1 – 1956-1986: Os pioneiros], “para um momento *software*” [Fase 2 – 1986-1996: A era Paintbox e Fase 3 – 1996-2006: A era multimídia]. (ROJO; MOURA, 2019, p. 80).

O momento *software* é definido por Rojo e Moura (2019, p. 80) como

aquele em que diferentes *softwares* de computação gráfica (como Paintbrush, Photoshop etc.) e, mais recentemente, *apps* para tecnologia móvel (como Draw Free ou Sketch Lover), permitam desenhar a mão livre de forma combinada com a apropriação de imagens digitais preexistentes,

sua edição e aplicação de diversos tipos de filtros. (ROJO; MOURA, 2019, p. 80).

Assim, o que se fazia com dificuldade em um computador nos anos de 1980, é possível ser feito em segundo, num aparelho de telefone celular, através de um *app* como Prisma ou Style para produzir uma imagem em diversos estilos (impressionista, modernistas ou mesmo pontilhista) ou através do Snapchat, uma ferramenta de bate-papo, brincando com os amigos a partir de uma realidade aumentada.

Com as possibilidades de remixagem e edição disponibilizadas pelos diversos aplicativos, a fotografia, atualmente, pode ser definida como uma espécie de matéria-prima: “elemento gráfico facilmente recortável, manipulável, recombinaível e distribuível nas redes sociais.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 82).

Dessa forma, a releitura, a mixagem e remixagem das imagens se tornaram uma constante nas mídias sociais de todo o mundo. Além das fotos trabalhadas em programas como o Photoshop, existem outros mais simples e disponíveis em redes sociais como o Instagram que permite que uma única foto seja trabalhada usando um ou diversos aplicativos. Rojo e Moura (2019, p. 106) destacam ainda a Inteligência Artificial (IA) que permite que “*softwares* ‘aprendam’ com imagens de fotógrafos profissionais” e, assim, possam sugerir “a seleção de fotos adequadas para a edição, recorte e aplicação de filtros” se tornam uma realidade cada vez mais presente. Esses autores chamam a atenção para o fato de que as inteligências artificiais (IA), cada vez mais, desempenharão importante papel e influenciarão “comportamentos culturais e estéticos, automatizando processos de criação e de escolhas estéticas (estética IA), mas também se integrarão a processos de remediação e softwarização, ampliando as possibilidades de criação, edição e distribuição midiáticos de imagens estáticas.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 107).

No momento atual, contudo, podemos dizer que a fotografia se torna tanto “matéria-prima” (elemento gráfico recortável, manipulável, recombinaível e distribuível nas redes sociais) como objeto a ser assimilado e categorizado: objeto de cognição e significação de máquinas programáveis, verdadeiras caixas-pretas.

Fonte: Rojo e Moura (2019, p. 107)

4.3 A imagem dinâmica

A ideia de pensar por imagens, sem intervenção ou intermediação, não é um fato novo. Aumont (2008) destaca que o cinema trouxe essa possibilidade e teve seu auge inicial na

década de 1920. O autor afirma que “nada é menos universal que o próprio filme mudo, pois as convenções languageiras atravessam-no do começo ao fim”, defendendo “a ideia de que com o cinema teríamos encontrado a linguagem universal.” (AUMONT, 2008, p. 23).

No contexto da imagem dinâmica, Rojo e Moura (2019, p. 109) destacam os três paradigmas: pré-cinematográfico, cinematográfico e pós-cinematográfico.

O primeiro paradigma vai do pré-cinematográfico ao cinema. A ideia de imagem dinâmica ou imagem em movimento remete à ideia de cinema. Buscar a origem do cinema é um grande desafio e definir um marco inicial cronológico para ele, seria uma ação arbitrária. Machado (2011, p 16) observa que “quanto mais os historiadores se aprofundam na história do cinema, na tentativa de desenterrar o primeiro ancestral, mais eles são remetidos para trás, até os mitos e ritos dos primórdios.” Rojo e Moura (2019, p. 110) destacam que, diante dessa inquietude, busca-se enumerar os subsídios tecnológicos significativos “para o desenvolvimento do cinema: a invenção dos teatros de luz, a lanterna mágica, a fotografia etc.”

Machado (2011, p. 18) apresenta uma interessante observação sobre a origem e a história do cinema, afirmando que

a história técnica do cinema, ou seja, a história de sua produtividade industrial, pouco tem a oferecer a uma compreensão ampla do nascimento e do desenvolvimento do cinema. As pessoas que contribuíram de alguma forma para o sucesso disso que acabou sendo batizado de “cinematógrafo” eram, em sua maioria, curiosos, bricoleurs, ilusionistas profissionais e oportunistas em busca de um bom negócio. Paradoxalmente, os poucos homens de ciência que por aí se aventuraram caminhavam na direção oposta de sua materialização.

Tanto os precursores do cinema, os irmãos Lumière (Auguste e Louis Lumière) como Thomas Edison “estavam interessados na dinâmica e projeção da fotografia animada”, uma vez que, com ela, teriam condições de criar um tipo de espetáculo e mexer com o íntimo do espectador (ROJO; MOURA, 2019, p. 110).

Já, os cientistas da época não tinham interesse nos estudos das imagens como expressão artística, mas como forma de melhorar a produtividade. Machado (2011, p. 19-20) observa que

homens de ciência, positivistas de formação, Marey e Londe só conseguiam se interessar pela primeira parte do processo cinematográfico, a análise/decomposição dos movimentos em instantes congelados, não vendo qualquer interesse científico no estágio seguinte, a síntese/reconstituição dos

movimentos pela projeção na sala escura. Eles faziam eco com Muybridge, que registrou pioneiramente, em instantâneos separados, o galope de um cavalo e foi depois contratado pela Universidade da Pensilvânia para continuar seus experimentos com a decomposição do movimento, e com o astrônomo Janssen, que registrou, em momentos sucessivos, a passagem de Vênus diante do Sol.

Assim, Rojo e Moura (2019, p. 111) consideram que, para esses cientistas, “a reconstituição e projeção do movimento era sentida como defeito, era uma ilusão a ser combatida.” Esses autores, por outro lado, destacam que o cinematográfico se junta “à prática de nossos antepassados de se aventurarem nos fundos das cavernas para participarem de comunhões; verdadeiras sessões de cinema”, como pode ser apreciado no “documentário *A caverna dos esquecidos*, do cineasta alemão Werner Herzog.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 111).

Contudo, quanto à questão do cinema, haveria a importante proposta de uma arte nova e de um novo pensamento, a concepção maior de sua primeira fase, com imagem em movimento. Aumont (2008, p. 23), acerca do cinema mudo, afirma que “o cinema não é uma língua, mas serve para pensar. Ou é um modo de pensar. As duas proposições coexistem, uma tão provocante quanto a outra”, destacando que o cinema como modo de pensamento mereceu especial atenção com “ilustração mais brilhante, com o conjunto mais difuso, mais insistente”. (AUMONT, 2008, p. 23).

O autor observa que o cinema assume uma perspectiva mais poética, que ele define como “um novo estado da inteligência” (AUMONT, 2008, p. 23), não mantendo uma proposta exclusivamente intelectual levando em consideração o afeto que um filme veicula. O autor destaca que “mesmo de maneira vaga, um mundo de formas”, afastou-se de maneira decisiva a obra de arte do papel habitual, saindo “das abstrações para deixar entrever uma lógica das imagens.” (AUMONT, 2008, p. 23).

Com o passar dos anos e o advindo de tecnologias mais avançadas que introduziram novas semioses ao cinema, os filmes trouxeram outras possibilidades, tanto em sua criação quanto na proposta de construção para um público também diferenciado. Aumont (2008, p. 25) afirma que

a imagem é uma modalidade do pensamento, num sentido bastante próximo, no fundo, daquilo que antes se chamava pensamento pré-verbal; assim as imagens paleolíticas, ele não quer reter - na contracorrente da interpretação xamânica hoje dominante – senão o fato de que elas testemunham em ato: as imagens são, por si mesmas, uma maneira de compreender e de apreender o

real, uma maneira de reagir por meio de uma produção humana, isto é, artificial e concertada, ao enigma da existência e do mundo.

O autor destaca ainda que existe no cinema, desde o seu início até os dias atuais, uma “tendência a fabricar, conscientemente, figuras humanas, pela utilização da dupla capacidade reprodutiva e plástica, da mídia cinematográfica.” (AUMONT, 2008, p. 30). O autor denomina como um entrave a diferença entre linguagem e imagem, indicando que a reflexão pode seguir uma ou outra destas duas vias, mas somente a linguagem pode ter a pretensão de explicar, “pois ela coloca no mesmo plano as palavras que designam as coisas, as que designam os atos e as que nomeiam as ideias.” (AUMONT, 2008, p. 30).

Mas, é importante lembrar que a evolução do cinema está intimamente ligada à evolução tecnológico que proporcionou o desenvolvimento de máquinas de imagens, ou seja, “máquinas de fabricar e conceber visualizações.” (DUBOIS, 2004, apud ROJO; MOURA, 2019, p. 113). Assim, a evolução das máquinas possibilitou a experimentação com o objetivo de causar surpresa e oferecer entretenimento ao público.

A partir da década de 1920, os cineastas tinham como maior preocupação a captação das cenas reais. Dentro dessa proposta, Rojo e Moura (2019, p. 111) afirmam que tem início o cinema básico, onde são construídos os “grandes parâmetros da linguagem cinematográfica – espaço, tempo, ator, cenário, narrativa e som.” Os mesmos autores ainda destacam que

nessa perspectiva (da história básica), argumenta-se que a linguagem cinematográfica se configuraria por meio de um desenvolvimento rumo à revelação das capacidades estéticas inerentes ao próprio cinema. Ou seja, pela necessidade de tornar claras as possibilidades e limitações do fazer cinematográfico. (ROJO; MOURA, 2019, p. 117).

Rojo e Moura (2019, p. 115) apresentam um histórico da evolução do cinematográfico para o cinema, destacando o primeiro filme exibido pelos irmãos Lumière, chamado *L’arrivée d’un train em gare de La Ciotat* (A chegada do trem na estação) que, segundo os autores, “destaca-se como uma espécie de paisagem ou incidente”, uma vez que mostra rapidamente um trem à vapor chegando à estação de uma cidade francesa, *La Ciotat*. Ainda, desse período intermediário entre o cinematográfico e o cinema, temos os primeiros filmes de Georges Méliès que têm cenas que “soam estranhas, não correspondem ao olhar cinematográfico atual: são compostas de um único quadro, a câmera é fixa diante de uma cena dominada por alucinações e ilusões.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 116).

O desenvolvimento da indústria cinematográfica, em especial, nos Estados Unidos, trouxe novas exigências, fazendo com que o cinema percebesse a necessidade de narrar uma

história com todos os elementos que despertam o interesse do público, desde tecer um conflito e colocá-lo em situações contínuas, “encarnar esse enredo em personagens nitidamente individualizados e dotados de densidade psicológica.” (MACHADO, 2011, p. 79).

Machado (2011, p. 80) ressalta que “era preciso dar legitimidade ao cinema, superar a reação e os preconceitos das classes mais ilustradas, aplacar a ira dos conservadores e moralistas e sobretudo inscrever o cinema no universo das belas-artes.” Rojo e Moura (2019, p. 118) destacam que, dessa forma, a arte cinematográfica é concebida como resultado da união e desenvolvimento da fotografia “com as estéticas próprias do aparato técnico cinematográfico e com outras arte/estéticas e semioses.” Esses autores exemplificam com *Riccioto Canudo* que, em 1927, “já supunha que as três artes rítmicas (música, poesia e dança) e as três artes plásticas (arquitetura, pintura e escultura) haviam encontrado uma síntese fotográfica/cinematográfica, ou seja, na sétima arte”, considerada como síntese de outras artes e semioses (ROJO; MOURA, 2019, p. 118).

Assim, a história básica do cinema caminha da fase de registro de situações reais e cotidianas para o seu potencial artístico. Então, gradualmente, o cinema de imagens cotidianas vai se tornando mais cinematográfico, na medida em que começa a produzir filmes de fantasia. É nesse contexto em que se iniciam as “experimentações que buscavam aproximar a câmera da ação para estabelecer um maior envolvimento emocional do espectador com o filme.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 118). Dessa forma, as cenas fragmentadas em diversos planos – próximo, médio ou afastado, permitem uma aproximação gradual dos espectadores da história vivida pelos personagens dos filmes. Esses são, segundo Rojo e Moura (2019, p. 119-120), considerados “os primeiros recursos técnicos/estéticos do recorte e montagem de cenas em justaposição de planos.”

A narrativa da história básica do cinema indica que a linguagem cinematográfica teria sido aperfeiçoada pelos diretores europeus, cada qual iniciando e trilhando seu próprio caminho: suecos focando a *revelação da beleza natural*, franceses desenvolvendo a *escola impressionista* e alemães, a *escola expressionista*, enquanto que, na década de 1920, o destaque fica para o cinema soviético que teria estabelecido o corte dinâmico e os recursos criativos conhecidos por **montagem**, que seria a utilização de diversos recursos de edição e, ainda, a inserção da *essência e a força poética do cinema*. Rojo e Moura (2019, p. 120) destacam que “os próprios soviéticos ainda teriam sugerido que o som fosse tratado como elemento de montagem, criando um contraponto audiovisual denominado de montagem auditiva.”

A linguagem do cinema é reflexo “de um processo histórico” resultante de uma trajetória percorrida e guiada por uma “via narrativa” ou “via romanesca” que, conforme observam Rojo e Moura (2019, p. 121), trata-se de uma “via formada por necessidades/diálogos impostos por espectadores e mercado (com tendência ao espetáculo), características técnicas (propiciadas pelo cinematógrafo e por uma estética baseada em imagens sequenciais) e pelos próprios atributos do cinema (com base na *montagem*).”

No cinema, há uma certa indução que relaciona imagens e outras semioses entre si, fazendo com que a montagem, enquanto elemento soberano, se assuma como essência narrativa do cinema e, para Rojo e Moura (2019, p. 122), isso “prova somente a existência de uma lógica histórica de implicações em que a imagem cinematográfica se define como linguagem ao aproximar-se do narrativo e vice-versa”. Metz (2014, p. 64 apud ROJO; MOURA, 2019, p. 122) embasa essa colocação ao afirmar que “não é por ser uma linguagem que o cinema pode nos contar tão belas histórias, é porque ele nos contou tão belas histórias que se tornou uma linguagem.”

Rojo e Moura (2019, p. 122) complementam essa ideia afirmando que

por mais que não pareça, ou não tomemos consciência disso, a montagem definiu historicamente hábitos e convenções cada vez mais elaborados para o espectador. Um exemplo seria a facilidade com que, na atualidade, aceitamos uma sucessão “louca” de imagens, uma sobreposição de ritmos e de encadeamentos visuais que nem sequer poderiam ser imaginados no início do cinema. A montagem, na perspectiva elaborada pelo teórico francês Vincent Amiel, seria a maneira cinematográfica de criar e conceber narrativas visuais e estaria historicamente ligada a uma cultura que valoriza certo olhar sobre o mundo, associado à ruptura e à hibridização.

Do processo decorrente do desenvolvimento da linguagem tanto de edição quanto de montagem, destacam-se duas etapas associadas a essa determinada maneira de se enxergar o mundo: *cutting* e *editing*. Rojo e Moura (2019, p. 122) afirmam que *cutting* “está ligada ao ato de selecionar, recortar e montar os fragmentos de um material bruto”, enquanto *editing* diz respeito “à concepção geral que vai do começo ao fim do material audiovisual”, ou seja, “inclui desde um determinado projeto de ordenação narrativa até escolhas gerais para a montagem de um filme ou vídeo.” Os autores diferenciam essas duas etapas, esclarecendo que

O *cutting* constitui-se como a operação técnica da montagem – o ritmo, a sucessão de planos, a fluidez etc. O dinamismo da prática do *cutting* resulta de duas escolhas técnicas feitas pelo editor: o tempo de duração de um plano, seleção de uma cena de ação captada mais afastada ou mais próxima etc. No interior da montagem, configura-se um artesão, um indivíduo que

deve modelar as inúmeras opções oferecidas pelo sistema cinematográfico (*cutting*) e que se desenvolve diante da prática de cortar um momento, de fragmentar determinada ação, de selecionar o melhor gesto, olhar, expressão, ou aquele determinado enquadramento que se encaixa o mais justamente possível no projeto geral de montagem (*editing*). (ROJO; MOURA, 2019, p. 122-123).

Então, diante dessas duas etapas são formadas “historicamente duas lógicas e estéticas de edição” que podem se completar ou, ainda, se sobrepor: “a montagem de narrativa [obedece às lógicas/tradições da narrativa] e a montagem de correspondência [obedece ao agenciamento interno sequencial de imagens, que não visa construir uma história, mas trabalha por sugestão].” (ROJO; MOURA, 2019, p. 123).

Quadro 14 – Comparativo da montagem narrativa e correspondência

Montagem	Narrativa	De correspondência
Articulação de plano	Contínuo	Descontínuo
Relação entre os planos	Articulado	Em eco
Princípio de “união”	Necessidade de raccord	Conexões metafóricas
Princípio de transmissão	Mimese	Sugestão
Representação do mundo	Um mundo evidente	Um mundo a conceber
Estética dominante	Tradições de planificação clássica	Tradições de colagem

Fonte: Rojo e Moura (2019, p. 123)

É interessante observar que não existe uma divisão específica entre uma montagem e outra, como representado no quadro 14. Ambas trabalham com um mesmo material, articulando o “material cinematográfico bruto”, conforme observam Rojo e Moura, (2019, p. 123). Assim, os mesmos materiais contribuem para a montagem narrativa (para contar uma história) ou para a montagem de correspondência (fazendo nascer sensações particulares), seja na lógica de continuidade ou de ruptura.

Por fim, é importante observar que a partir das perspectivas apresentadas,

as escolhas de “planos, tomadas, contraplanos e gestos de câmera” (ou planificação) constituem-se em um dos principais fundamentos da linguagem cinematográfica. Por meio da escolha do enquadramento, balizam-se os olhares e as tomadas que devem ser selecionadas na composição de um determinado material.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 124).

A planificação é um projeto arquitetônico que propõe uma possibilidade de realização, um olhar diferente para a realidade, extraído dela, em função de determinado projeto, “certos detalhes, escolhas de sequências de gestos, que evocam, graças a essas escolhas, uma ‘totalidade’ aparente” identificada pelos espectadores – forma composicional (ROJO; MOURA, 2019, p. 124). Sobre a planificação, Rojo e Moura (2019, p. 124-125) ainda observam que

a planificação pressupõe que o autor e o espectador sejam cúmplices, que compartilhem do mesmo referencial, para que os “valores” pretendidos no enunciado (tema) tornem-se compreensíveis. Durante o processo, um editor, com base em seu projeto arquitetônico, seleciona um princípio de montagem que pressupõe uma “representação dominante” e que convoca certas “estéticas” definidoras da articulação e relação entre os planos, princípios de união entre os elementos “fílmicos” e o “princípio de transmissão” do material final.

Dessa forma, a planificação seria um projeto, um planejamento do filme, mesmo antes de sua concepção, onde se prevê todas as propostas e sensações que se pretende despertar no telespectador para, no final, acontecer, entre autor e telespectador, uma cumplicidade na construção da significação da produção fílmica.

Quando parece que as cadeias de produção de imagens dinâmicas atingiram seu auge, surgem novos maquinários, novas possibilidades, perspectivas que darão início a um novo momento que tem como marco o desenvolvimento da indústria tanto de informação quanto de comunicação, que seria o pós-cinematográfico.

Esse novo momento tem início com a chegada e progressivo acesso à televisão e videocassete que visa, segundo Rojo e Moura (2019, p. 125), “principalmente à transformação do espectador e a sua interação com o material audiovisual.” Esses autores ainda complementam que é um momento de novos espetáculos oportunizados por “maquinários de

pré-produção, criação, edição e distribuição de imagens em movimentos, dominada pela estética do *sampling*¹⁴ e do remix¹⁵.”

Tanto a expressão *sampling* quanto remix estão intimamente ligadas à releitura, mistura, transformação de um produto (imagem ou som) já existente. E, com a presença das tecnologias digitais e da internet que possibilita o acesso a inúmeros conteúdos digitais, essas (re)criações tem sido cada vez mais constantes e já fazem parte do cotidiano dos sujeitos que acessam as diversas redes sociais e outras plataformas digitais, fazendo parte de uma nova cultura social (ROJO; MOURA, 2019).

Mas, esse tipo de trabalho não é tarefa simples. Rojo e Moura (2019, p. 126) destacam que uma das razões da complexidade está no fato de que o termo remix tem assumido novos e variados significados, entre eles, remix tem se tornado referência para se falar “de criatividade, aprendizado e de outros processos cognitivos e/ou trocas de informação”. Esses autores chamam a atenção para uma segunda situação bastante comum, afirmando que é bastante comum que as pessoas confundam duas das diversas “faces que compõem o remix: objeto e processo” (ROJO; MOURA, 2019, p. 126) e explicam a importância de pensar o remix e o mashup não somente multidimensionalmente, mas a partir do conceito de gradiente¹⁶.

Eduardo Navas (2012, apud ROJO; MOURA; 2019) destacam três frentes distintas de remix, conforme apresentadas a seguir, no quadro 15.

Quadro 15 – Frentes distintas do remix

AS TRÊS FRENTES DISTINTAS DO REMIX	
cultura remix	Fenômeno cultural recente propiciado pelas tecnologias digitais
remix	Prática/técnica de recortar/copiar e colar
Remix (com maiúscula)	Discurso e ideologia que “informa” a cultura do remix

Fonte: adaptado de Rojo e Moura (2019, p. 127)

¹⁴<http://www.fazendovideo.com.br/infotec/sampling.html>

¹⁵<https://www.oconhecimento.com.br/cultura-remix-criatividade-na-disseminacao-de-conteudo/>

¹⁶“(…) em termos de diferentes graus de efetivação dos múltiplos potenciais de sentido nele programados pela justaposição de intertextos, discursos, modalidades semióticas e referências contextuais.” – definição de gradiente segundo Buzato et al. (2017, p. 1195) citado por Rojo e Moura, (2019, p. 126-127).

Dessa forma, remix, ao ser definido “como uma prática e técnica que informa a cultura do remix”, pode ser apresentado como “re-mix”, ou seja, “um re-arranjo de algo reconhecível; uma segunda mixagem (edição) de algo já editado.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 127).

Voltando à questão da imagem dinâmica, observa-se que o desenvolvimento e as possibilidades de acesso à fotografia foram um marco importante para o desenvolvimento da manipulação e reordenação das imagens do mundo capturadas pelas câmeras. Rojo e Moura (2019, p. 128) destacam “os termos ‘captura’ e ‘*sampling*’ não podem ser considerados sinônimos”, uma vez que são diferentes e foram criados em períodos históricos distintos. Esses autores observam que

O conceito de *sampling* se desenvolveu posteriormente à criação e reprodução mecânicas: a ideia de *sampling* só é possível em contextos sociais em que há demanda por um termo que abarque os atos de ‘pegar’, ‘copiar’, e/ou ‘capturar’ algo não do mundo, mas de um arquivo de representações do mundo. (ROJO; MOURA, 2019, p. 128-129).

“O *sampling* seria um elemento chave que tornaria o remix possível”, ou seja, para que o remix seja algo possível, foi necessário que a “gravação mecânica” se tornasse habitual “para avaliar, representar e compreender o mundo” e se estabelecessem condições que possibilitassem “um arquivo de representações do mundo.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 129).

São apresentados por Rojo e Moura (2019, p.129), a partir das considerações de Navas (2012), “quatro estágios de formação de uma estética do *sampling*”, conforme descritos a seguir (quadro 16).

Quadro 16 – Formação da estética do *sampling*

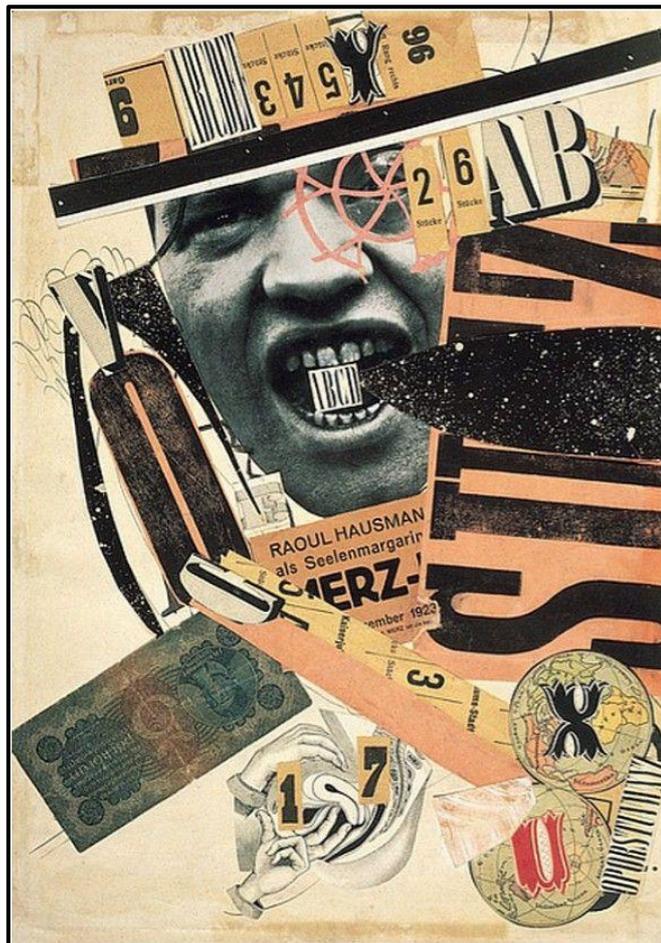
OS QUATRO ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO DE UMA ESTÉTICA DO <i>SAMPLING</i>	
Captura do mundo	Primeiro momento: o próprio mundo é capturado e re(a)presentado.
“Reciclagem” de representações mecânicas	Segundo momento: materiais são suficientemente gravados e arquivados, viabilizando a fotocoloragem e fotomontagem (Figura 35) - (1920); são criados comentários dependentes da reciclagem de apresentações mecânicas por meio da prática do “recorta e cola”.
Criação de máquinas de <i>sampling</i>	Terceiro momento: máquinas de remix são criadas e apropriadas por DJs (1970). Ocorre a popularização de comentários socialmente reconhecidos, feitos a partir da

	manipulação de gravações musicais. Termos como remix e <i>sampling</i> se tornam comuns e se popularizam em movimentos como hip-hop e transitam para outras manifestações culturais como a literatura, as artes plásticas e o cinema.
Metanível (estágios anteriores são recombinaados)	Quarto momento: estágio atual do sampling, definido pelas novas mídias, onde os estágios anteriores se combinam em um metanível em que é dada aos usuários a possibilidade de criarem – por meio da combinação e recombinação de estéticas – linguagens e semioses consideradas distintas, anteriormente. Privilegiam as criações a partir de materiais e arquivos preexistentes no lugar de representações do mundo em si.

Fonte: adaptado de Rojo e Moura (2019, p. 129-130)

A Fotomontagem 1920 (figura 32), de Raoul Hasmann, ilustra o segundo momento dos quatro estágios de formação de uma estética do *Sampling*, uma vez que apresenta uma fotocoloragem a partir de vários materiais ou imagens.

Figura 32 – Fotomontagem 1920 - Raoul Hasmann (1886-1971) 'ABCD' 1920



Fonte: (<<https://br.pinterest.com/pin/313703930273492797/>>)

No estágio atual, para entender “o remix de imagens em movimento”, é importante observar atentamente “os remixes digitais e marcar as mudanças entre as apropriações e edições feitas dentro da estética *sampling* – em especial o *found footage* e dos remixes de vídeos que circulam na internet.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 129).

***Found footage* é o nome dos filmes que empregam a prática de apropriação de materiais audiovisuais preexistentes com o intuito de recontextualizar e inscrever novos significados, por meio de montagens criativas.**

Conheça um pouco mais em: <<https://gq.globo.com/Cultura/noticia/2020/06/cinema-entenda-o-genero-found-footage-os-filmes-perdidos-atraves-de-5-classicos.html>>

Adaptado de Rojo e Moura (2019, p. 129)

Nos dias atuais, diversos sites de divulgação de vídeos, em especial, o YouTube, potencializam a produção e o acesso de filmes produzidos de forma leiga ou profissional. Nesse sentido, Rojo e Moura (2019, p. 137) destacam que, no estágio atual “em que se encontra a estética de *sampling*, criam-se remixes a partir da combinação e recombinação de linguagens, semioses, estéticas distintas entre si, em uma mistura de sistema de significação não digitais e computacionais”. Sites, como o YouTube, permitem a organização de diversas comunidades e possibilitam que cada inovação tecnológica, como efeitos visuais e filtros de edição, seja rapidamente difundida entre as comunidades produtoras.

Assim, no universo pós-cinema, destacam-se não somente a presença das imagens televisivas ou dos videocassetes, mas a grande produção audiovisual possibilitada pelas tecnologias digitais e pela difusão do acesso à internet.

No prefácio do livro *Pré-cinema e pós-cinema*, de Machado (2011, p. 4), Fernão Pessoa Ramos observa a importância da imagem nos tempos atuais, afirmando que

campos artísticos possuem uma dinâmica que extrapola tradições históricas. O Campo Imagético, assim pensado, parece convergir, impulsionado pela presença de tecnologias digitais. Mas, para além de uma linha evolutiva tecnológica, podemos reconhecer territórios bem demarcados, campos de expressão artística.

Esses “territórios bem demarcados” que se apresentam com expressão artística, assumem também o importante papel de novos gêneros textuais compostos por diversas semioses que vão além da verbal e da imagética estática, trazendo para seu contexto a imagem dinâmica e o som, seja instrumental ou a partir da fala dos personagens, voltando, aqui, a destacar a semiose verbal oral.

4.4 O som

A terceira semiose apresentada nesse estudo é o som. Não se pretende aprofundar a definição de som como apresentada pela física, como onda que, segundo Rojo e Moura (2019, p. 150), se propaga “tridimensionalmente pelo espaço e em meios materiais, como o ar ou a água.”

É importante voltar a atenção para a proposta da linguagem que, nesse trabalho, é olhada em seu sentido mais amplo, envolvendo as diversas semioses, como a forma verbal escrita ou oral, a imagem estática ou dinâmica, os gestos, as cores, o som etc. Sobre o som, Rojo e Moura (2019, p. 150) destacam que “a realização humana mais sofisticada do som é a música.” Esses autores apresentam “três modos de ser da música na história” denominados modal, tonal e serial (ROJO; MOURA, 2019, p. 150).

As três eras da música (o modal, o tonal e o serial) são apresentadas num contexto de evolução a partir das raízes socioculturais, envolvendo também a evolução tecnológica nesses processos. O primeiro deles, o modal, seria a relação das características específicas da música com o saber constituído pela história e cultura da humanidade. Wisnik (2007, p. 34, apud ROJO; MOURA, 2019, p. 152-153) destacam que

no mundo modal, isto é, nas sociedades pré-capitalistas, englobando todas as tradições orientais (chinesa, japonesa, indiana, árabe, balinesa e tantas outras), ocidentais (a música grega antiga, o canto gregoriano e as músicas dos povos da Europa), todos os elementos selvagens da África, América e Oceania, a música foi vivida como uma experiência do sagrado, justamente porque nela se trava, a cada vez, a luta cósmica e caótica entre o som e o ruído.

Dessa forma, desde as sociedades mais primitivas até a Idade Média, “o modal percussivo” era considerado como música, em quase sua totalidade atado a contextos de sacrifício ou religiosos, como ressaltam Wisnik (2007, p. 35, apud ROJO; MOURA, 2019, p. 153) ao afirmarem que

a música modal é ruidosa, brilhante e intensa ritualização da trama simbólica em que a música está investida e um poder (mágico, terapêutico e destrutivo) que faz com que a sua prática seja cercada de interdições e cuidados rituais. Os mitos que falam da música estão centrados no símbolo sacrificial, assim como os instrumentos mais primitivos trazem sua marca visível: as flautas são feitas de ossos, as cordas de intestinos, tambores são feitos de pele, as trompas e as cornetas de chifres.

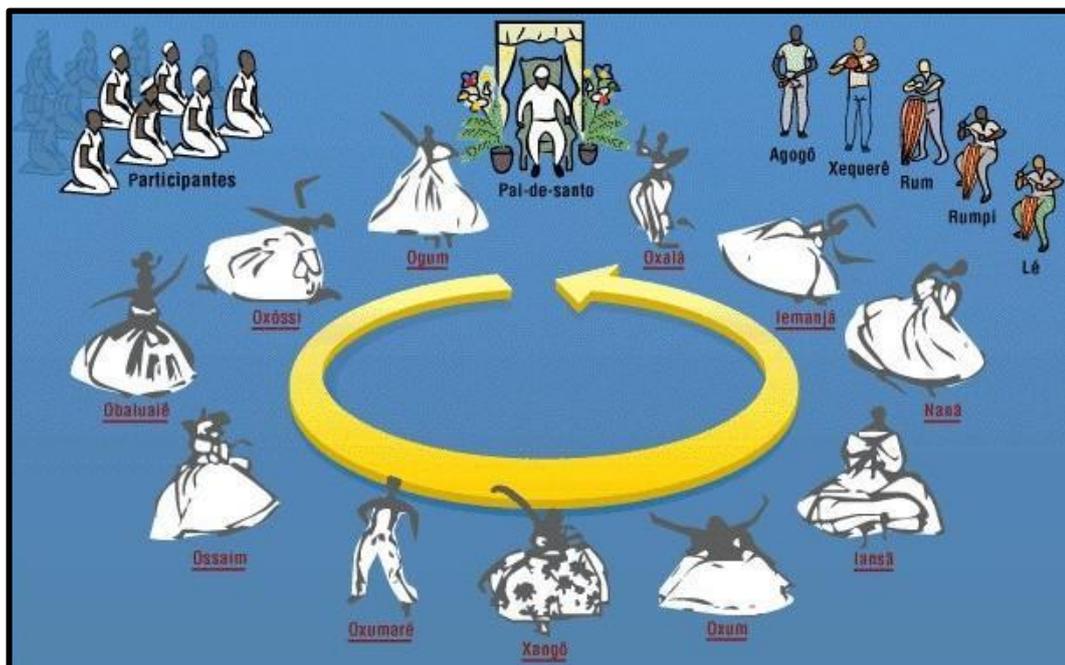
Rojo e Moura (2019, p. 153-154) exemplificam essa contextualização, que sobrevive até os dias atuais, em alguns “toques do candomblé” no Brasil, onde pode ser observado nos toques em homenagem aos orixás, além do uso de instrumentos de madeira e pele “e um canto melódico, mas também os rituais mágicos que estão investidos e que dão poder a uma comunidade primitiva.”

Candomblé: *Sem música, não existe cerimônia.*

Tudo acontece sob a batida de três atabaques. Os três atabaques que fazem soar o toque durante o ritual também são responsáveis pela convocação dos deuses. O rum funciona como solista, marcando os passos da dança. Os outros dois, o rumpi e o lé, reforçam a marcação, reproduzindo as modulações da língua africana iorubá — uma língua cantada, como o sotaque baiano. Além dos atabaques, usam-se também o agogô e o xequerê. São, ao todo, mais de quinze ritmos diferentes. Cada casa-de-santo tem até 500 cânticos. Segundo a fé dos praticantes, os versos e as frases rítmicas, repetidos incansavelmente, têm o poder de “captar” o mundo sobrenatural. Essa música sagrada só sai dos terreiros na época do carnaval, levada por grupos e blocos de rua, principalmente em Salvador, como Olodum ou Filhos de Gandhi.

Leia mais em: <https://super.abril.com.br/historia/candomble-no-brasil-orixas-tradicoes-festas-e-costumes/>

Figura 33 – Candomblé



Fonte: < <http://apologetico-estudos.blogspot.com/2009/09/baixo-espiritismo-candomble.html> >

Assim como na era modal, o candomblé, representado na figura 19, utiliza-se de “instrumentos e tecnologias pré-mecânicos, artesanais ou naturais, como o próprio corpo, o canto, tambores variados, arco e flecha etc.” (ROJO; MOURA, 2019 p. 155).

Em determinado momento, iniciou-se a passagem do modal para o tonal. Essa transição se deve aos renovados “instrumentos mecânicos e à escrita”, uma vez que o tonal é também considerado “um percurso de escrituralização dos saberes e das práticas”, destacando o canto gregoriano, conhecido como cantochão, que vai ter destaque na música barroca e clássica-romântica dos séculos XVII ao XIX. (ROJO; MOURA, 2019 p. 156 - 157).

O cantochão seria uma limpeza da música, uma higienização do canto popular, “uma música que evita ruídos”, segundo Rojo e Moura (2019, p. 157), que ainda complementam que nessa música a melodia tem prioridade enquanto o ritmo fica para o segundo plano, passando a servir “de suporte secundário para as melodias harmonizadas”. Outra característica do canto gregoriano é a escrituralização, com o registro nas partituras escritas.

Já, adiante na história, Rojo e Moura (2019, p. 158) afirmam que o teatro de concerto burguês também não admitia “a inviolabilidade da partitura escrita”, com “horror ao erro” e a exigência de uso “exclusivo de instrumentos melódicos afinados” e o silêncio da plateia. Esses autores ainda comparam o modal com o tonal, sendo possível distinguir que

o modal seria, do ponto de vista da tecnologia, um ‘pré-instrumental’ (instrumento entendido aqui como instrumento maquínico melódico-harmônico e não percussivo artesanal) e o tonal, o ‘instrumento’ propriamente dito. A grande diferença é que esses ‘instrumentos’ – diferentemente da máquina fotográfica e máquina de filmar – são máquinas simples, máquinas não automáticas, que dependem da ação contínua do músico executar. (ROJO; MOURA, 2019, p. 159-160).

A era do tonal instrumental começa na Idade Média e vai até a Idade Moderna, se estendendo por séculos. No Brasil, esse período só chegaria ao fim de seu ápice com o Modernismo e a genialidade de Villa-Lobos.

O período definido como pós-tonal (o serial ou a música eletroacústica) tem início no século XX com o retorno massivo do ruído na música. Esse regresso, do que se chamou de retorno do oprimido, seria a volta “do ritmo, dos ruídos de todos os tipos”, da “Sagração da Primavera de Stravinsky (1913).” (WISNIK, 2007, p. 43 apud ROJO; MOURA 2019, p. 163). Rojo e Moura (2019) apresentam a interessante definição de Winisk que argumenta que

a *Sagração* é *heavy-metal de luxo* e vem a ser o primeiro episódio exemplar de que ruído detona ruído (rompendo a margem de silêncio que separa, no concerto, o som afinado, e harmonicamente resolvido, dos ruídos crescentes do mundo). A *Sagração*, estrutura sonora provocando polêmica e pancadaria na plateia, ruído gerando ruído, desloca o lugar do silêncio, que sai da moldura e vai para o fundo. (WISNIK, 2007, p. 44 apud ROJO; MOURA, 2019, p. 163).

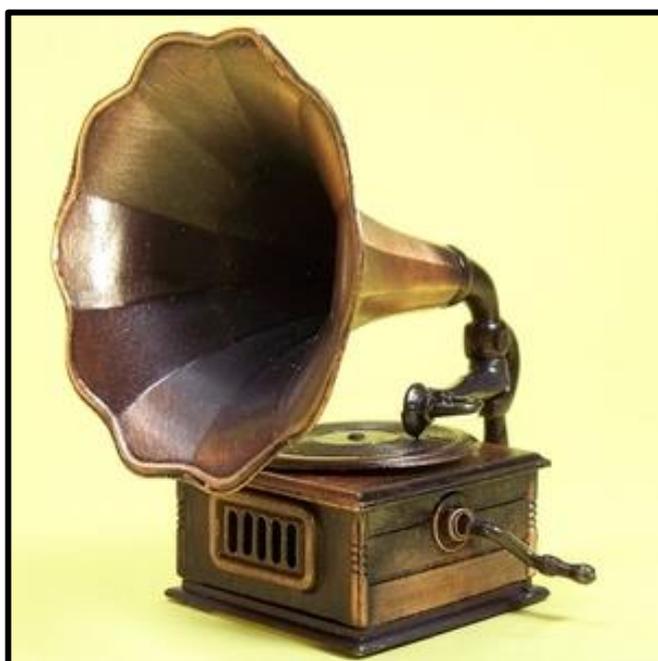
Assim, Rojo e Moura (2019, 165-166) observam que a música de Stravinsky, Schönberg, Satie, Varése inaugura, ainda no início do século XX “aquilo que Mário de Andrade” denominou de “quase-música” em um manuscrito “da década de 1920, em que Mário de Andrade comenta *Pierrot lunaire* de Schönberg”, observando que,

com efeito, na admirável criação de Schönberg, a voz não é nem fala nem canto [...] é a “Sprechgesang”. [...] Experiências de todo gênero, vocais, instrumentais, harmônicas, rítmicas, sinfônicas, conjugação de sons e de ruídos, etc. etc. de que resultou a criação duma, por assim dizer, nova arte a que, por falta de outro termo, chamei de quase-música. [...] Resumindo: essa arte nova, essa quase música do presente, se pelo seu primitivismo inda não é música, pelo seu refinamento já não é música mais.

A música absorve os sons da vida contemporânea, dos ruídos produzidos nos grandes centros urbanos industriais, das máquinas que fazem barulho. O gramofone (figura 34) é um objeto representativo dessa mudança no espaço social ocorrida no início do século XX. Rojo e Moura (2019, p. 166) afirmam que, nesse contexto, o mundo se encontra no período

pós-tonal ou pós-instrumental, que já admite o ingresso de máquinas automáticas, tanto nos meios de reprodução sonora, como nos de produção. O que é, de início, mecânico – como o gramofone e os instrumentos mais sofisticados de sopro e corda – é eletrificado nesse início de século, dando origem tanto aos meios elétricos de reprodução do som (a vitrola e o rádio), quanto aos meios de produção e distribuição dos sons gravados.

Figura 34: Gramofone



Fonte: (<<https://djsono.com.br/web/gramofone-uma-verdadeira-raridade/>>)

A evolução tecnológica e a facilidade de acesso aos diversos elementos que a compõem, através da internet e suas plataformas digitais, proporcionaram o surgimento de variadas mídias e atividades específicas criadas por pessoas comuns ou fãs de determinados gêneros. Rojo e Moura (2019, p. 140) destacam o surgimento, a partir dos anos de 1970, de “montagens de pequenos vídeos, tirados de séries televisivas, animações, filmes etc., rearranjados e acrescidos de áudios para a criação de um argumento ou de uma nova história,” fazendo com que os remixes das imagens retiradas desses gêneros (imagens em movimento), se desenvolvessem em um contexto inovador, “dominado por questões políticas feministas despertadas por discussões sobre trabalho, novas tecnologias, poder, gênero e sexualidade.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 141).

Nas produções contemporâneas, observa-se uma grande exploração tanto do repertório semiótico quanto do linguístico, como a hibridização que faz referências culturais, críticas sociais ou denúncias de situações que envolvem a sociedade atual, como a abordagem do tema meio ambiente. Essas questões encontram-se presentes nas diversas animações que se espalham no contexto da internet e suas plataformas digitais, começando pela divulgação em *sites* como o YouTube e, daí, se espalhando pelas redes sociais como o Instagram e Facebook ou aplicativos de mensagens, como o WhatsApp, que fazem com essas videoanimações passem a permear o cotidiano da vida de grande parcela da sociedade, tornando-se uma nova forma de comunicação na vida social e, portanto, passível de valorização e trabalho no ambiente escolar.

Com a presença de imagens (estáticas ou dinâmicas) e sons (música ou mesmo a linguagem verbal oral nas suas diversas intensidades), as produções audiovisuais são ricas fontes de exploração das mais diversas semioses que surgem a partir daquelas apresentadas. Assim, as imagens dinâmicas trazem cores, informações gestuais, expressões faciais e corporais, enquanto o som enriquece a narrativa apresentada a partir de arranjos com maior ou menor intensidade, envolvendo o espectador nesse novo universo da criação humana mediada pelas tecnologias digitais.

5 O GÊNERO TEXTUAL VIDEOANIMAÇÃO E SUAS POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Apresentaremos, nesse capítulo, o gênero textual videoanimação e suas potencialidades para a formação de leitores. Antes, porém, cabe apresentar o entendimento de gênero textual para, então, situar a videoanimação dentro desta perspectiva. Marcuschi (2002, p. 01) apresenta uma contextualização sobre gêneros textuais, ao afirmar que

já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Na apresentação realizada, o autor chama a atenção para a função dos gêneros textuais e sua construção histórico, uma vez que eles são fruto das atividades coletivas e necessários para as comunicativas. São, ainda, criados e recriados conforme as necessidades e dinâmicas culturais e sociais, sendo constantemente transformados. Adotaremos, portanto, a definição de gênero textual proposta por Marcuschi (2002, p. 04), em que o autor afirma que

usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Embora exemplificado por Marcuschi, destacamos que os avanços tecnológicos possibilitaram, nas últimas décadas, o surgimento de diversos gêneros, em especial, nas plataformas digitais. Ferreira e Vieira (2015, p. 109) observam que

a partir da década de 1980, a sociedade brasileira passou por profundas modificações ocasionadas pela globalização e pela presença das tecnologias de informação e comunicação. Essas mudanças se deram nas relações sociais, nos modos de veicular as informações e também nos textos que circulam socialmente.

Dentro do contexto da inovação tecnológica, a criação de textos multissemióticos que, há um século, demandava toda uma estrutura de criação cinematográfica, hoje, pode ser realizada em um computador portátil ou através de um aplicativo em dispositivos móveis, como um telefone celular. Assim, também acontece com o acesso, com a disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação, a circulação dos textos tem sido ampliada, abarcando públicos diversos.

Entre essas produções surgem as videoanimações, conhecidas também como animações de curta metragens, que fazem parte do cotidiano de toda a sociedade e despertam especial interesse nas crianças e jovens que frequentam as escolas contemporâneas. Ferreira e Almeida (2018, p. 118) afirmam que “entre os gêneros que podem favorecer o aperfeiçoamento de habilidades multissemióticas por parte dos aprendizes, merece destaque a videoanimação.”

No âmbito da Universidade Federal de Lavras – UFLA, há alguns anos, o Grupo de Pesquisa Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa – TEXTUALIZA (UFLA/CNPq), tendo como coordenadora a Professora Helena Maria Ferreira, realiza estudos com textos multissemióticos e, em especial, com videoanimações. Já são diversas as publicações de membros do Textualiza e de professores da UFLA com o gênero videoanimação. Assim, buscaremos subsídios para contextualizar e apresentar o gênero videoanimação a partir dos trabalhos destes pesquisadores.

Então, uma vez que a videoanimação é um gênero textual digital que apresenta em sua estrutura diversas semioses, destacamos a contribuição de Ferreira, Leandro e Coe (2019, p. 71), os quais ponderam que a videoanimação é considerada uma produção fílmica e pode ser analisada a partir de várias dimensões. Os autores também observam que

ao propor a leitura de uma videoanimação, consideramos importante uma discussão acerca desse gênero discursivo. Normalmente, esse gênero apresenta características dos textos narrativos, em que temos uma contextualização, uma situação inicial, um conflito, uma proposta de intervenção e uma situação final. Podemos perceber, também, que esse

gênero, recorrentemente, apresenta um discurso hiperbólico, caricato, com uma função de crítica à realidade retratada. (FERREIRA; LEANDRO; COE, 2019, p. 72-73)

A partir da observação acima, Ferreira, Leandro e Coe (2019) caracterizam o gênero videoanimação, apresentando pontos específicos que poderão ser explorados em sala de aula e completam ao destacar que “ler uma videoanimação impõe uma reflexão sobre o lugar social dos interlocutores, o projeto enunciativo (projeto de dizer), o estilo de linguagem, o conteúdo temático e a organização composicional” (FERREIRA; LEANDRO; COE, 2019, p. 74). Nesse sentido, essas questões são importantes no processo de desenvolvimento de uma proposta de atividade de leitura, uma vez que possibilitará desenvolver habilidades críticas no estudante.

Ainda na importância do desenvolvimento de atividades de leitura do gênero videoanimação na sala de aula, Villarta-Neder, Custódio e Carmo (2019, p. 145) afirmam que

O uso de videoanimações no ensino de línguas é bem mais recente. Inicialmente utilizadas como entretenimento no ambiente escolar, somente muito mais recentemente há um esforço teórico e pedagógico de serem pensadas como objeto de estudo e como recurso didático-pedagógico. Assim mesmo, é ainda restrita a produção de conhecimento e de reflexão sobre esse gênero audiovisual.

Os autores trazem também a riqueza de semioses que o gênero videoanimação possui em sua constituição e as temáticas que, nos dias atuais, abrangem a toda a sociedade, destacando que

as inúmeras temáticas que podem ser encontradas no gênero videoanimação fazem desta uma importante ferramenta a ser usada pelo professor, em sala de aula, para uma interação socioativa com a participação dos alunos. Isso porque imagens e textos, orais ou escritos, ampliam o universo do conhecimento, unindo os sentidos da audição, da visão e da fala, em perfeita harmonia, para a compreensão dos processos de identidade/identificação, em situações concretas de linguagem, em um ato de vivenciar um gênero audiovisual que faz parte do mundo concreto do aluno. (VILLARTA-NEDER; CUSTÓDIO; CARMO, 2019, p. 145)

Vieira (2008) corrobora com essas observações, ao considerar que a animação oferece todo um contexto que envolve o estudante e tem a proposta de despertar seu interesse pela leitura de novos gêneros. Nesse sentido, a autora afirma que o trabalho com animação

privilegia a apreensão de aspectos do cotidiano, utilizando como 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 sua forma é que as animações não podem ficar longe da sala de aula. (VIEIRA, 2008, p. 144)

Com base nas considerações apresentadas, é passível de inferir que a proposta de atividades com videoanimações no espaço escolar, mais especificamente na sala de aula, pode oportunizar a utilização de metodologias mais interativas, além de trazer, para o interior da escola, um gênero que faz parte do cotidiano do estudante e, por fim, propiciar o desenvolvimento das habilidades leitoras no que se refere à leitura e compreensão de textos multissemióticos, favorecendo a formação de um cidadão ético, crítico e participativo.

Ao fazermos referência ao aperfeiçoamento de habilidades multissemióticas, destacamos também a origem e o significado do termo multissemiótico, uma vez que se pretende, com este estudo, alcançar os professores de todas as etapas da Educação Básica e, ainda, observamos que o componente curricular Língua Portuguesa é desenvolvido desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, ministrado por professores licenciados em Pedagogia. Assim, pressupõem-se que nem todos esses profissionais terão formação e conhecimentos específicos da área de Língua Portuguesa. Segundo Rojo (2009), a multissemiiose pode ser considerada

a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses *textos multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2009, p. 105-106).

A autora ainda chama a atenção para a importância de um dos principais objetivos da escola que seria possibilitar que seus alunos participem das diversas práticas sociais que fazem uso “a leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” (ROJO, 2009, p. 107).

Para tanto, Rojo (2009, p.109) afirma que é necessário que a escola promova a educação linguística, de maneira ética e democrática, levando em conta

- os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais;

- os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Nessa perspectiva, o gênero animação apresenta determinada complexidade, tanto composicional quanto temática, que vai exigir, do “leitor-espectador”, habilidades específicas para a compreensão das diversas semioses “e de seus efeitos de sentido.” (FERREIRA; ALMEIDA, 2018, p. 119).

As habilidades específicas citadas por Ferreira e Almeida (2018) vão ao encontro da necessidade, apontada por Rojo (2009), de que a escola promova uma educação linguística que leve em conta os multiletramentos ou letramentos múltiplos e os letramentos multissemióticos, de forma ética e democrática, valorizando a cultura local e global sem, no entanto, valorizar uma cultura em detrimento da outra.

Complementando a importância da valorização da diversidade cultural e suas práticas de letramento, Rojo (2009, 108-109) chama a atenção para o fato de que

o conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem estas práticas de maneira diferentes.

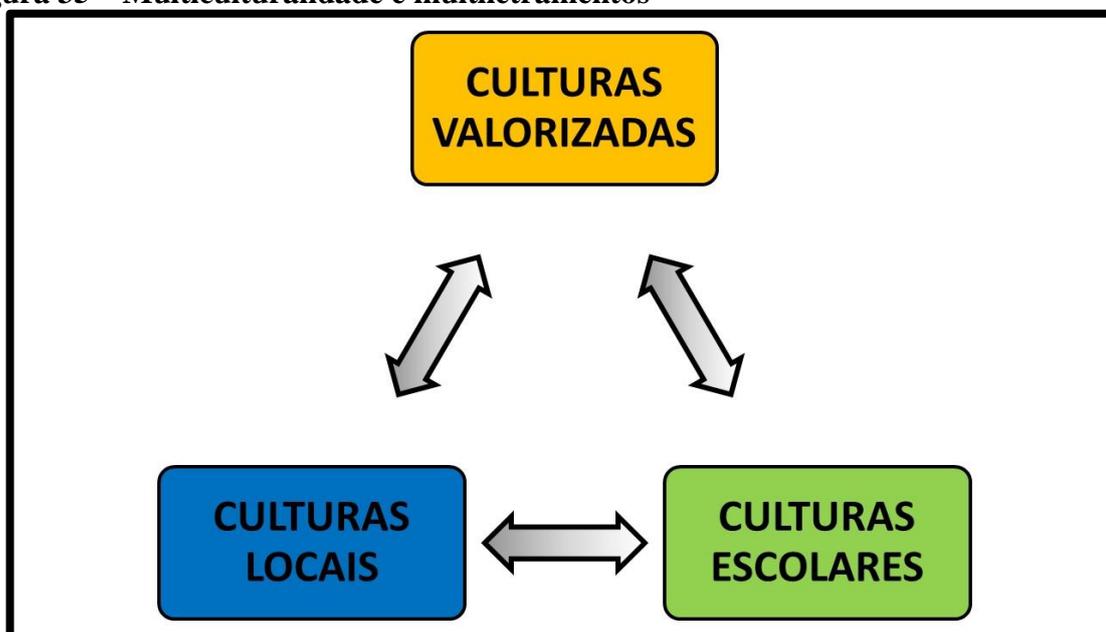
Na perspectiva da multiculturalidade e do acesso a essa diversidade cultural, Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, 548) destacam que “o acesso a tecnologias de comunicação e de representação possibilitam que um maior número de pessoas sejam autores de textos multimodais” e chamam a atenção para o papel da escola “em fornecer formação teórica (ferramentas de análise para além do senso comum) e crítica (capacidade de relacionar significados a contextos sociais particulares e de buscar modos alternativos de representação, se necessário).”

Nessa proposta de formação de leitores críticos na perspectiva multicultural, Maranhã e Ferreira (2018, p. 104) apontam para as práticas sociais constitutivas leitura, enquanto ação humana, uma vez que esta ação não mais se restringe à decodificação de signos alfabéticos,

relegada até outrora. Os autores afirmam que o ato de ler “se estende para o processo de interação, por envolver não apenas a materialidade linguístico-textual, o leitor e a comunidade discursiva, como também o modo através do qual os aspectos citados se (re)configuram.”

Ainda, elencam outros elementos importantes na composição dos textos que podem ser estudados dentro de uma abordagem interativa: “os gêneros textuais, os suportes, o contexto de produção/recepção/circulação, as relações entre autor-texto-leitor, as questões históricas e ideológicas, entre outras”. Partindo da premissa que todo texto pertence a um gênero textual e este, por sua vez, é uma produção cultural, social e histórica que existe a partir de determinadas práticas sociais, os letramentos devem ser inseridos no estudo “dos diferentes gêneros textuais.” (MARANHA; FERREIRA, 2018, p. 104-105).

Figura 35 – Multiculturalidade e multiletramentos



Fonte: adaptado de Rojo (2009, p. 115) – Figura 2: Multiculturalismo e multi- ou transletramentos.

Conforme pode ser analisado na figura 35, para Rojo (2009, p. 115), a multiculturalidade é uma realidade presente em todos os espaços sociais, inclusive no espaço escolar, cabendo, portanto,

à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores.

Buscando alinhar a discussão com os textos multimodais/multissemióticos, Brait (2013, p. 62) faz considerações sobre a importância do trabalho com textos com verbo-visualidade, em especial, no momento de desenvolvimento atual, mas ressalta a necessidade de “empenho e rigor teórico-metodológico”, afirmando que

alguns textos de diferentes gêneros, advindos de diferentes esferas, nos quais a articulação verbo-visual, tecida na instância de produção, funciona, deliberadamente, como projeto de construção de sentidos, de efeito de sentido, ideológicos, emocionais, estético ou de natureza, entretecidos por um diálogo face a face em que alteridades, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeito e de objetos, produzindo novas identidades. (BRAIT, 2013, p.43)

Rojo (2012, p. 19) também destaca a presença destes novos elementos nos textos que circulam na contemporaneidade, chamando a atenção para “o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos”, uma vez que os “textos são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” Assim, os textos na forma verbo-visual apresentam diversos elementos que corroboram para a construção de sentido na interação do leitor que, por sua vez, lança mão de toda a sua teia de conhecimentos e vivências para ressignificar o texto lido.

Cabe ressaltar que a análise das imagens presentes em uma animação deve ser realizada sempre com um olhar crítico, buscando a intencionalidade presente na cena e os vários mecanismos de textualização utilizados para a constituição do texto. Santos Filho (2008, p. 2) considera que “os mecanismos de textualização vão além do sistema linguístico: outros sistemas concorrem para isso, tais como o sistema numérico, o sistema fotográfico, o sistema de símbolos, o sistema de cores, etc., os quais constituem um sistema visual.”

A Base Nacional Comum Curricular apresenta, no seu *Eixo Leitura*, propostas que exigem do leitor novas habilidades, uma vez que a leitura é tomada 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 acompanham e cossignificam muitos gêneros digitais.” (BRASIL, 2018, p. 72).

Dentre esses gêneros, destaca-se a videoanimação, uma vez que oferece muitas possibilidades de leitura, análise e interpretação, podendo ser trabalhada de forma

interdisciplinar ou, ainda, envolver os temas transversais em sua proposta, dependendo da história apresentada no texto audiovisual.

O quadro 17 apresenta exemplos das práticas leitoras que compreendem dimensões que se relacionam às práticas tanto de uso quanto de reflexão, propostas pela BNCC, com destaque para a “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos”, em especial, a videoanimação (BRASIL, 2018, p. 73).

A partir das dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão referentes às práticas leitoras, é possível analisar e constatar que o texto audiovisual ou a videoanimação contempla todas as propostas presentes no quadro 17, cabendo ao professor adequar a exploração de cada uma das dimensões ao nível de seus alunos, bem como, aos objetivos que se pretende alcançar com o desenvolvimento da proposta pedagógica envolvendo a videoanimação.

Quadro 17 – Efeitos de sentido, recursos linguísticos e semioses

COMPREENSÃO DOS EFEITOS DE SENTIDO PROVOCADOS PELOS USOS DE RECURSOS LINGUÍSTICOS E MULTISSEMIÓTICOS EM TEXTOS PERTENCENTES A GÊNEROS DIVERSOS	
<p>1. Reconstrução e reflexão sobre as <u>condições de produção e recepção dos textos</u> pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. • Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa

	<p>(réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social³³, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</p>
<p>2. <u>Dialogia e relação entre textos</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
<p>3. <u>Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
<p>4. <u>Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
<p>5. <u>Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
<p>6. <u>Estratégias e procedimentos de leitura</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.

	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
<p><u>7. Adesão às práticas de leitura</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 72-74)

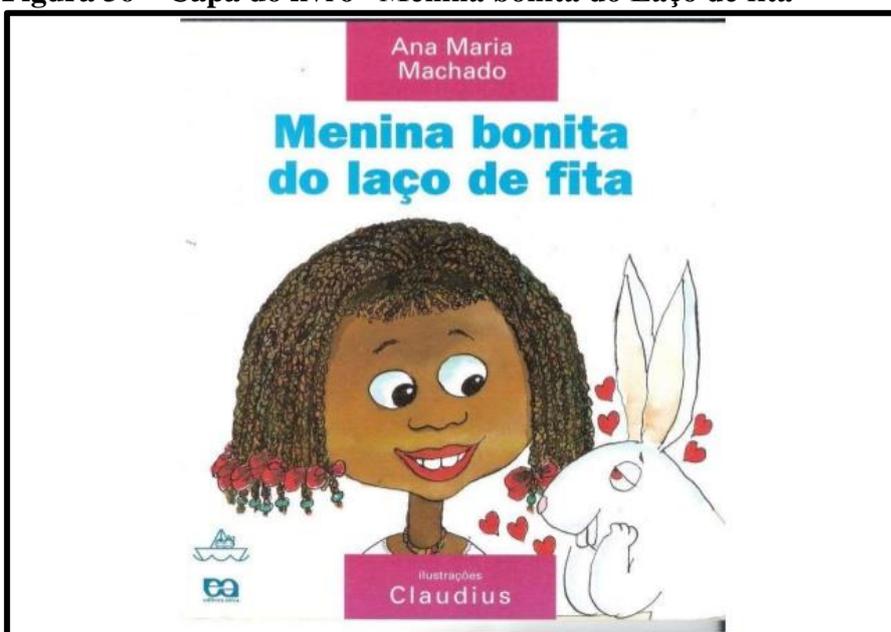
Contextualizando o conteúdo apresentado no quadro 17 com a proposta de leitura e significação das videoanimações, podemos verificar que, no item 1, há a referência direta aos novos gêneros do discurso e práticas de linguagem próprias da cultura digital e demais especificidades que envolvem essa questão que faz parte da realidade da maioria dos estudantes na atualidade. Nesse viés, a videoanimação pode ser trabalhada como um todo, realizando-se a análise das diversas características e semioses presentes no texto ou optar-se por um aspecto específico do gênero que se pretende desenvolver, de acordo com a faixa etária e conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto.

O item 2 proporciona um trabalho que envolve a questão ética da nova realidade que se apresenta no mundo virtual. Essa análise poderá ser realizada no decorrer do

desenvolvimento do trabalho proposto, analisando-se as diversas possibilidades de construção textual no espaço virtual. Muitas videoanimações são baseadas em livros ou situações do cotidiano. A análise e comparação poderão levar a uma reflexão sobre o ponto de vista ético, estético e político presentes nestas adaptações.

As figuras 36 a 40 e 41 apresentam, respectivamente, capa e páginas do livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, e recortes da videoanimação com a história adaptada do mesmo livro. A adaptação manteve praticamente a essência do livro, destacando a mudança da narração que, na videoanimação, passa a ser feita pelo coelho branco.

Figura 36 – Capa do livro “Menina bonita do Laço de fita”



Fonte: Livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, 1986

Figura 37 – Página do livro “Menina bonita do Laço de fita”



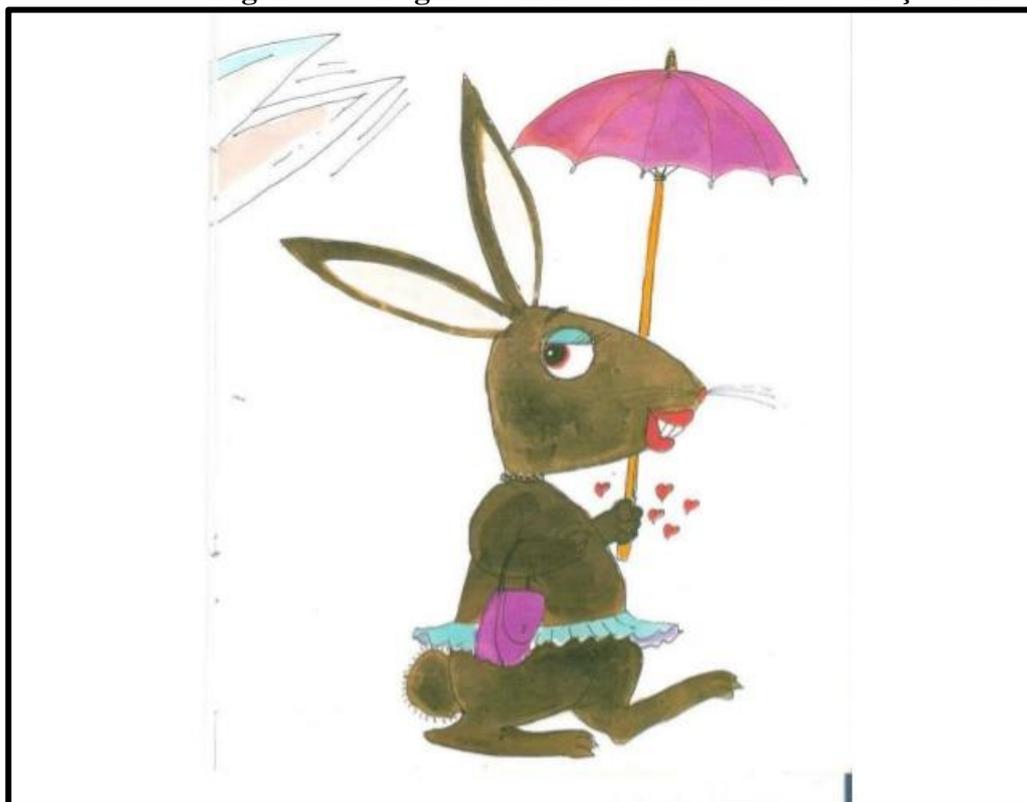
Fonte: Livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, 1986

Figura 38 – Página do livro “Menina bonita do Laço de fita”



Fonte: Livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, 1986

Figura 39 – Página do livro “Menina bonita do Laço de fita”



Fonte: Livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, 1986

Figura 40 – Página do livro “Menina bonita do Laço de fita”



Fonte: Livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, 1986

Figura 41 – Recortes da videoanimação “Menina bonita do laço de fita”

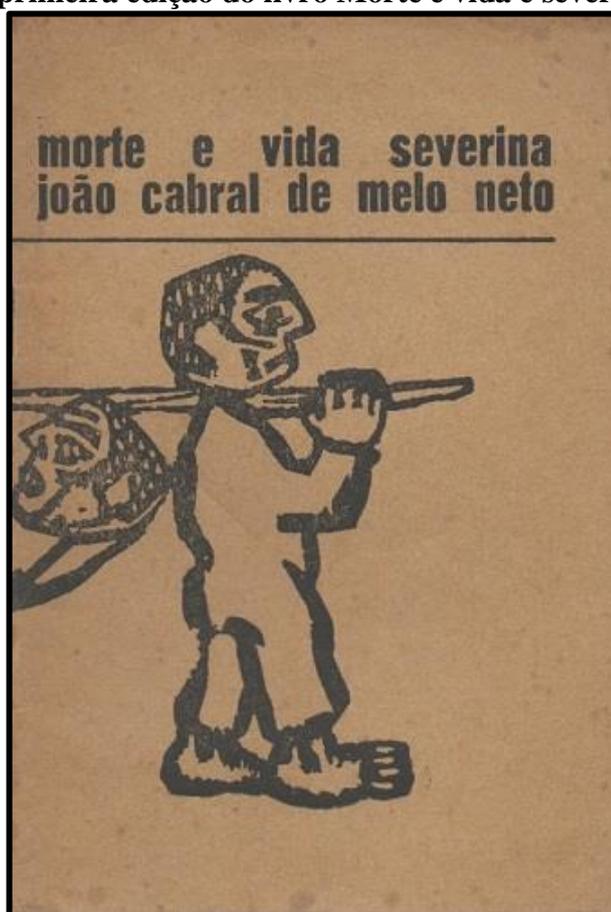


Fonte: (<https://www.youtube.com/watch?v=Uhr8SXhQv6s>)

Outra adaptação que merece destaque é do livro “Morte e vida e severina”, de João Cabral de Melo Neto. A obra, escrita entre os anos de 1954 e 1955 e publicado em 1955, relata em versos, a história de Severino, um retirante nordestino que, fugindo da seca, sai do sertão em direção ao litoral. O livro está entre as principais obras regionalistas da literatura brasileira e faz parte do Modernismo brasileiro – terceira fase (ARAÚJO, 2013). A obra foi adaptada como filme, como música, como peça de teatro e como videoanimação.

A figura 42 apresenta a capa da primeira edição especial de 1955, em capa dura. A obra teve várias edições e variações de capa.

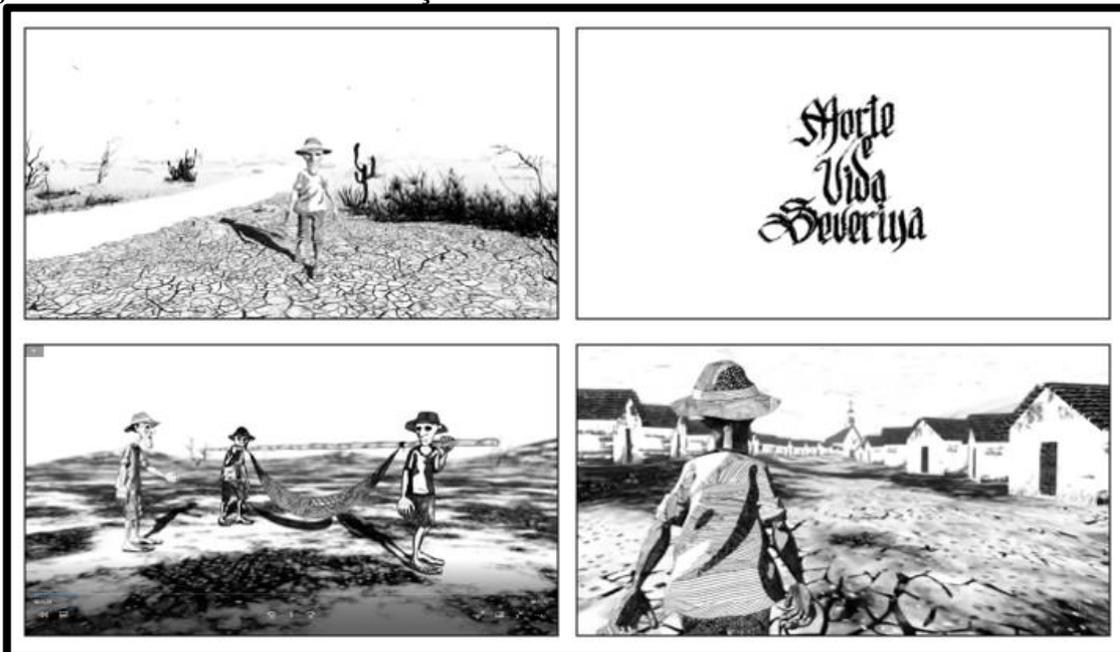
Figura 42 – Capa da primeira edição do livro Morte e vida e severina



Fonte: Morte e vida severina (<https://www.infoescola.com/livros/morte-e-vida-severina/>)

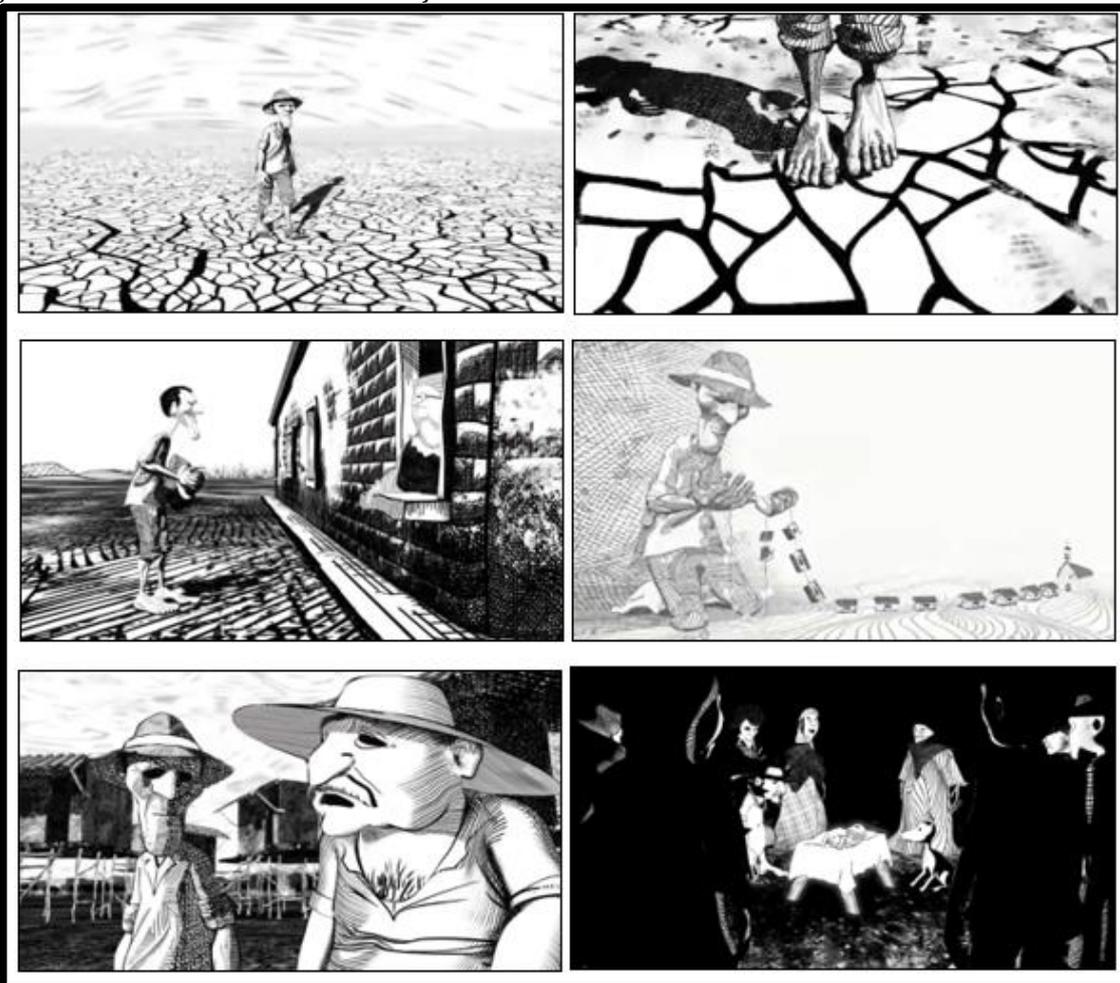
As figuras 43 e 44 apresentam alguns recortes da videoanimação da obra que, produzidas em branco e preto e tons acinzentados, chamam a atenção para a aspereza da vida no sertão.

Figura 43 – Cenas da videoanimação “Morte e vida severina”



Fonte: Videoanimação Morte e vida severina (<https://www.youtube.com/watch?v=c1KnAG2Ygyw>)

Figura 44 – Cenas da videoanimação “Morte e vida severina”



Fonte: Videoanimação Morte e vida severina (<https://www.youtube.com/watch?v=c1KnAG2Ygyw>)

No item 3 (Quadro 17 - Efeitos de sentido, recursos linguísticos e semioses), o diálogo e a relação entre os textos poderão proporcionar ricos momentos de análise e reflexão como, por exemplo, na videoanimação “Vida Maria”. Esta animação apresenta a situação da mulher sertaneja que, impossibilitada de agir para mudar sua realidade, vive e repete os ciclos de vida das mulheres de sua família, que negam a elas o direito que, um dia, lhes foi negado. No caso específico de “Vida Maria”, o direito à alfabetização, o sonho da escrita e da leitura, tão comuns para tantos e tão distante para muitos. Há, ainda, a questão de gênero, que aponta para a situação da a mulher, que é sempre a “serviçal” da casa e a ausência de carinho, demonstrada pela dureza da vida no sertão.

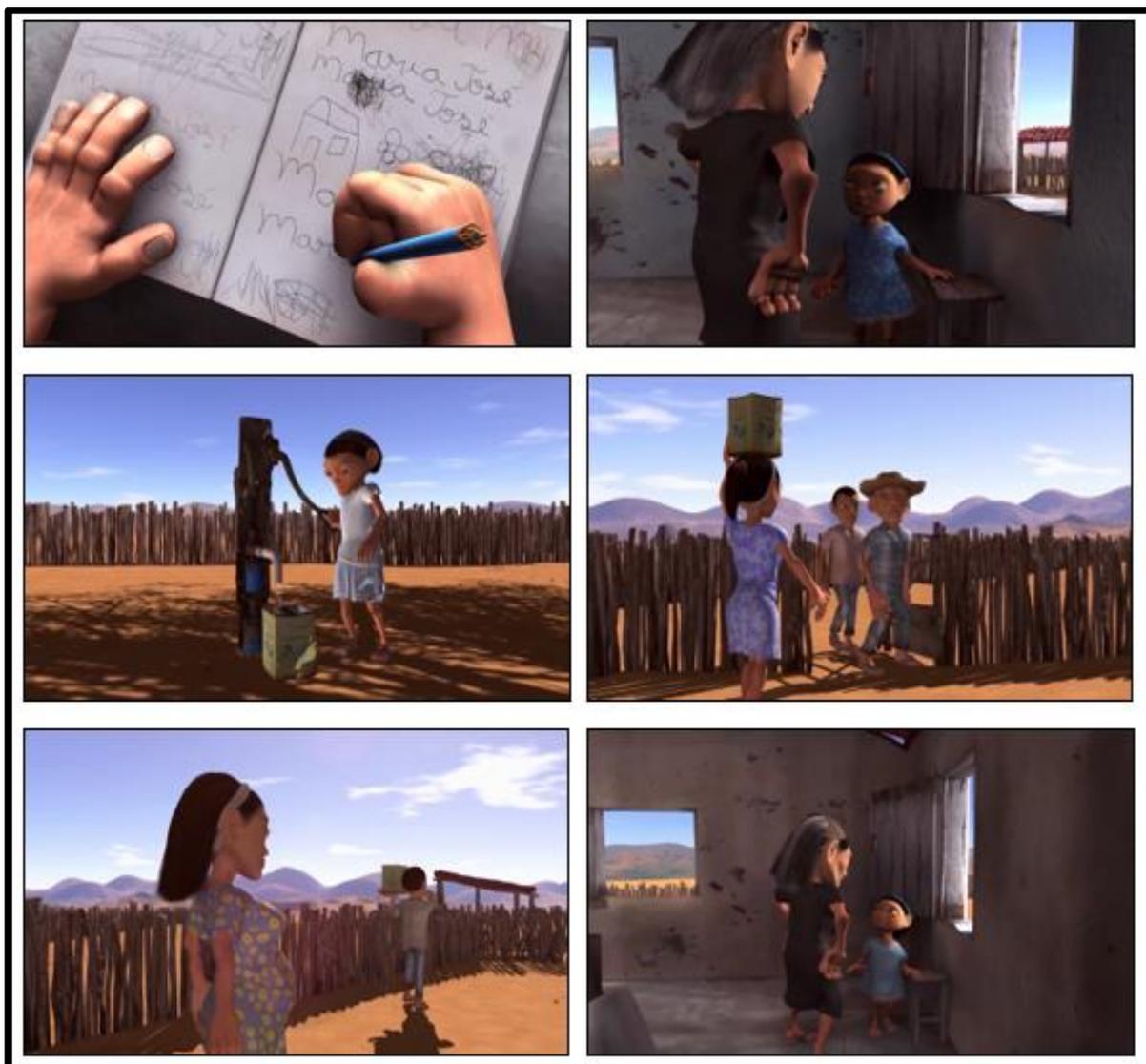
“Vida Maria” também exemplificaria o item 4, com a riqueza de repetições e substituições que se transformam em elementos coesivos, através do enquadramento das imagens, que contribuem para a continuidade do texto. Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 602) realizam a análise dos arranjos visuais da videoanimação “Vida Maria”, vencedor do 3º *Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo*, afirmando que

podemos considerar que o conjunto de semioses, escolhidas e utilizadas pelos produtores, a partir de suas vontades discursivas, permite a constatação de que a exploração da temática não teve por objetivo apenas a narração de uma experiência cotidiana de uma menina/mulher, mas a problematização de uma realidade e a provocação para uma crítica social acerca de questões ligadas às condições de acesso à escolarização por parte de uma parcela da sociedade brasileira, às condições precárias de vida de determinados grupos sociais, aos estereótipos relacionados ao papel das mulheres na sociedade, entre outras.

Em determinadas propostas de atividades com o gênero videoanimação, é importante que o professor conheça seus alunos e escolha uma temática que seja compreensível para a faixa etária e nível de entendimento do estudante, uma vez que a vivência de cada um será fundamental para a construção do significado ou a ressignificação do texto. No caso de “Vida Maria”, a narrativa envolve questões de gênero, regionais, culturais que necessitam de contextualização para que haja compreensão por parte dos estudantes, ou seja, construir essa habilidade leitora vai além da apresentação do gênero.

Na figura 45, temos alguns recortes da videoanimação que nos remetem à realidade da mulher que vive no sertão nordestino. A vida segue como em um círculo vicioso, onde cada personagem “Maria” passa pelas etapas vividas pela personagem que a antecedeu na narrativa. Assim, filha segue os passos da mãe que, por sua vez, seguiu o mesmo caminho da avó, sem perspectivas de mudança de vida.

Figura 45 – Cenas da videoanimação “Vida Maria”



Fonte: Videoanimação Vida Maria (https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4)

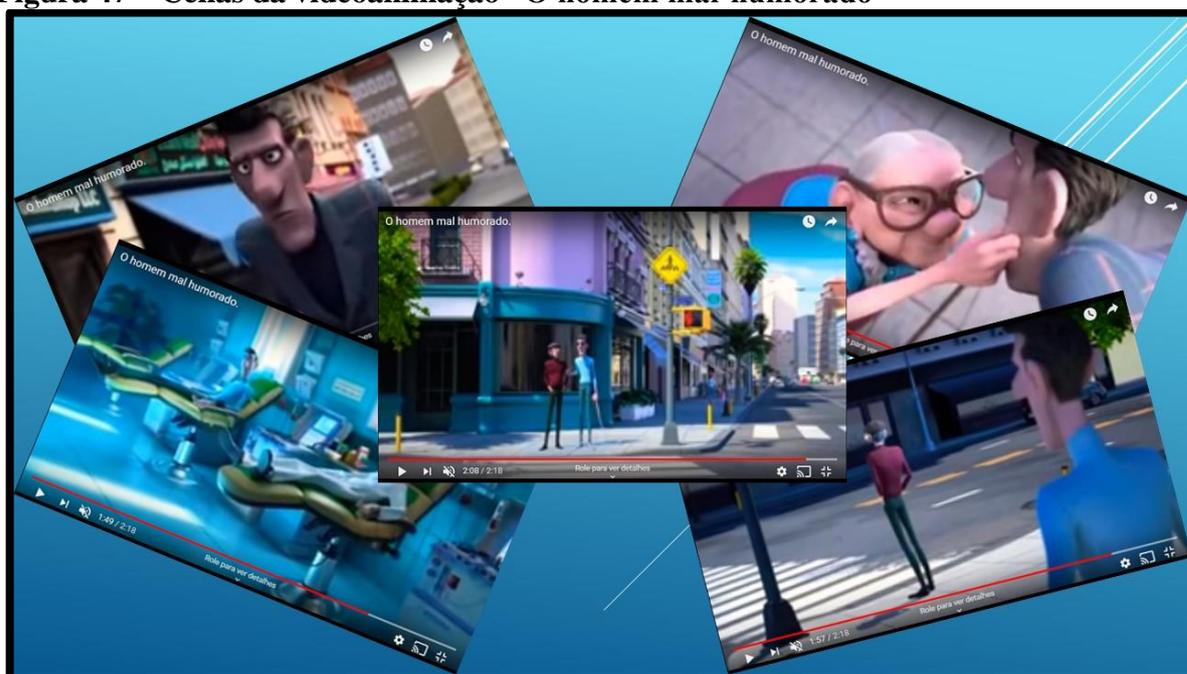
A figura 46 apresenta recortes das cenas finais da videoanimação “Vida Maria” que apresenta em poucos segundos toda a trajetória de várias gerações de mulheres sertanejas, várias vidas marias. Para essa compreensão, é necessário um trabalho profundo de análise, contextualização e compreensão da proposta deste curta-metragem.

recursos linguísticos e multissemióticos. Nessa proposta, é possível analisar efeitos de enquadramento, cores, sons (fala, música, arranjos), expressões corporais e faciais, sequenciação e diversos outros. Nesse contexto, Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 595) esclarecem que

entender a textualização das produções fílmicas, como a da videoanimação, por exemplo, significa considerar o conjunto de processos (formais e interacionais) que contribuem para que um texto possa se constituir como um todo significativo, em um acontecimento enunciativo. Nessa direção, consideramos que uma análise de uma peça audiovisual impõe a compreensão das relações de significado entre as semioses que compõem o gênero (falas, gestos/expressões faciais, movimentos, sons, iluminação, enquadramento, perspectiva, planos, cores etc.), bem como a importância de cada semiose para a construção dos sentidos, em relação ao contexto social representado no/pelo texto.

A videoanimação intitulada *Mr. Indifferent*, conhecida no Brasil como “O homem mal-humorado” (recortes na figura 47), apresenta uma riqueza de semioses que poderá ser explorada pelo professor em seu trabalho, como a variação das cores no decorrer da história, a diversidade de expressões faciais e gestuais, a iluminação e o enquadramento.

Figura 47 – Cenas da videoanimação “O homem mal-humorado”



Fonte: Adaptado pela autora da Videoanimação O homem mal-humorado – Mr. Indifferent (<https://www.youtube.com/watch?v=WLg0DJp02v4>)

As estratégias e procedimentos de leitura, presentes no item 6, poderão ser utilizadas de acordo com os objetivos definidos pelo professor, uma vez que apresenta muitas e variadas

possibilidades. Nem todas as estratégias serão passíveis de utilização nos textos audiovisuais, mas é fundamental ressaltar que a videoanimação é um dos gêneros que poderá ser trabalhado no contexto escolar e que trará uma perspectiva de descentralização do ensino da leitura a partir de textos verbais impressos. Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 596) destacam que

o processo de ensino-aprendizagem da leitura, dimensionado na perspectiva dos multiletramentos, favorece uma ampliação da concepção de texto, pois rompe com a tradicional didática da escolarização do leitor, que atribuía primazia à linguagem verbal (escrita), focalizando, sobretudo, por práticas que direcionavam para uma perspectiva monomodal (Ferraz, 2011). Tal postura centrava-se, única e exclusivamente, na modalidade escrita da linguagem, além de contemplar apenas a semiose da língua.

Por fim, a adesão às práticas de leitura é uma proposta real dentro do projeto de inserção da videoanimação com um novo gênero textual a ser explorado, analisado, conhecido e reconhecido e, ainda, comparável aos textos impressos como poderá ser feito com videoanimações produzidas a partir de adaptações de livros conhecidos, como “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado, “Morte e vida severina”, de João Cabral de Melo Neto, entre outros. As propostas, sequências ou unidades didáticas, se bem direcionadas, poderão despertar nos estudantes o interesse também pela leitura de clássicos da literatura brasileira e até mesmo para possíveis criações ou adaptações realizadas pelos alunos.

A BNCC (2018, p. 75) destaca que as habilidades não devem ter propostas genéricas e fora do contexto dos estudantes, “mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.” Assim, em cada campo, a BNCC destaca as habilidades de leitura, oralidade e escrita contextualizadas “pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão”, onde o leitor deixa de ser um receptor de informações e passa a interagir com o texto, em questão, possibilitando um envolvimento maior no decorrer da leitura e a utilização de suas experiências e conhecimentos prévios adquiridos dentro e fora do contexto escolar (BRASIL, 2018, p. 75).

Na perspectiva de interação do leitor com o texto multimodal, cabe destacar a necessidade de análise dos múltiplos recursos que fornecem pistas para a interpretação das imagens que, no caso específico da videoanimações, são imagens em movimento que trazem a pluralidade de semioses que se substituem, complementam, aparecendo e desaparecendo, gradativamente ou não, no decorrer da história, possibilitando ao leitor a construção da significação da narrativa audiovisual. A BNCC, uma vez mais, traz à tona a necessidade de se

refletir sobre a valorização da diversidade cultural e linguística, chamando a atenção para o fato de que “as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão social e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.” (BRASIL, 2018, p. 81)

A Base Nacional Comum Curricular destaca, novamente, a importância da valorização da diversidade cultural e dos textos que nela circulam, afirmando que

em função do privilégio social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado) etc. Por essa razão, em cada campo é destacado o que pode/deve ser trabalhado em termos de semioses/modalidades, de forma articulada com as práticas de leitura/escuta e produção (...) para que a análise não se limite aos elementos dos diferentes sistemas e suas relações, mas seja relacionada a situações de uso. (BRASIL, 2018, p. 81-82).

Com a potencialidade identificada no gênero textual audiovisual para a formação de leitores, torna-se real e concreta a proposição de explorar as habilidades leitoras e interpretativas do componente curricular Língua Portuguesa propostas pela Base Nacional Comum Curricular, buscando-se inserir uma proposta diferenciada para diversificar e dinamizar as aulas de Língua Portuguesa, partindo da premissa de que as animações são textos que circulam no meio social das crianças e jovens estudantes.

Dessa forma, com base nos apontamentos realizados neste trabalho, e a partir das experiências vivenciadas com a prática desenvolvida, o Caderno Pedagógico é uma proposta que pretende oferecer subsídios e auxiliar no caminho do professor sem, no entanto, assumir o papel de direcionador ou “receita” de ensino. As realidades são as mais diversas no espaço escolar, as turmas, heterogêneas e os alunos são indivíduos únicos com necessidades e potenciais sem igual. Dessa forma, antes de desenvolver ou mesmo planejar qualquer atividade para uma turma, é necessário conhecê-la em suas potencialidades e suas necessidades para, então, agir no sentido de estimular o desenvolvimento de todos, mas de cada um a seu tempo e de sua forma, com o devido apoio.

Por fim, lembramos da importância de olharmos para o professor também como um aluno, um aprendiz que está conhecendo os multiletramentos e suas possibilidades, respeitando suas limitações, explorando seus potenciais e proporcionando momentos de

formação inicial e continuada e constante na qual os docentes vivenciam a proposta de ser um aluno que participa do planejamento, construção e avaliação das propostas de ensino com os novos gêneros digitais, uma vez que esta formação não diz respeito apenas ao conhecimento de ferramentas tecnológicas, mas também do desafio de transformá-las em ferramentas pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade envolvida pelas tecnologias e mudanças ocasionadas pela sua evolução, nos deparamos com o mundo digital. Um novo mundo que necessita de pessoas com novos olhares. Os sujeitos que transitam nessa sociedade, com tantas informações e formas de comunicação, são formados também no interior das escolas. Muitos desses sujeitos, frequentam as escolas desde a mais tenra idade, logo em seus primeiros meses de vida.

Nesse contexto, a escola assume um importante papel na formação integral do sujeito aluno: o de prepará-lo para se integrar, agir colaborativamente e interagir, de forma atuante, crítica e consciente no espaço social.

O presente estudo teve o propósito de compreender as dimensões pedagógicas do trabalho com as habilidades de leitura de textos multissemióticos, à luz dos pressupostos da BNCC de Língua Portuguesa, no gênero videoanimação e apresentar propostas para a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa que se refletirão na formação dos alunos no espaço escolar. Para tanto, apresentou-se uma contextualização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC que normatiza a educação em todos os sistemas e modalidades de ensino da Educação Básica no Brasil. Embora haja críticas sobre a sua elaboração, que merecem a devida atenção e reflexão, a BNCC trouxe novas propostas de formação para os estudantes brasileiros que lhes ofertam a possibilidade de uma educação integral que contemple a formação dos sujeitos estudantes nas dimensões física, social, cultural, intelectual e emocional.

No âmbito da proposta da BNCC, é contemplado o desenvolvimento do trabalho com as mídias digitais e os multiletramentos, orientando a elaboração e implementação de ações que valorizem a diversidade cultural e os novos gêneros que surgiram a partir das comunicações nas plataformas digitais, proposta que impacta diretamente as aulas de língua portuguesa na Educação Básica. Esse impacto ocorre em virtude da necessidade de uma proposta diferenciada que contemple habilidades de leitura e produção de textos multissemióticos e, para tanto, demanda professores com formação e conhecimento desses novos gêneros digitais e conceitos que envolvem a sua construção.

Assim, uma vez mais, o professor assume a responsabilidade de formar alunos para um mundo que, por vezes, ele próprio desconhece, o mundo das mídias digitais, das multiculturalidades, das multissemoses, dos hipertextos, dos gêneros digitais. Sendo essa uma realidade que perpassa nossas escolas e os indivíduos que nela convivem, é fundamental

oferecer subsídios para o desenvolvimento de novos gêneros textuais digitais e um entendimento de sua estrutura.

Nessa perspectiva, apresentar, contextualizar e propor uma discussão acerca dos elementos formadores desses textos, que permeiam o cotidiano do estudante da escola contemporânea, é fundamental para que o professor possa tomar conhecimento e envolver-se com diferentes estudos e perspectivas formativas, como a Pedagogia dos Multiletramentos. A proposta de inserção dos multiletramentos no espaço escolar, como apresentada pela BNCC, impacta positiva e substancialmente o ensino de língua portuguesa, uma vez que oficializa um trabalho de leitura, produção, interpretação e interação com gêneros textuais que transpõem o usual trabalho com textos verbais impressos, ou seja, vão além dos textos comumente explorados na formação das habilidades leitoras do estudante da Educação Básica.

Os gêneros utilizados nos espaços de convivência social, incluindo as plataformas digitais assumem importância dentro do processo formativo no espaço escolar, mudando o cenário e o contexto das aulas de língua portuguesa, fazendo-se necessário que o professor esteja preparado para reconhecer informações apresentadas por gêneros textuais digitais que possuem em sua estrutura, além de elementos verbais impressos, imagens estáticas ou dinâmicas, sons, como falas e sons ambientais, e interpretar as cores, as mudanças de nuances, as diferentes intensidades das falas, com seus sotaques e riquezas culturais e, ainda, os arranjos musicais que envolvem o interlocutor nos diversos momentos da narrativa. Esses elementos semióticos aparecem conjuntamente em diversos textos, assumindo o papel de multissemiose, fazendo com que a videoanimação seja um gênero textual digital propício à exploração no interior da escola.

As videoanimações ou textos audiovisuais estão presentes no cotidiano dos alunos e possuem ricas possibilidades de exploração, uma vez que apresentam imagens em movimentos, cores, sons, ou seja, elementos verbais e não verbais, além de trazer, para o espaço da sala de aula, temas importantes para reflexão e diálogo entre alunos e professor. Há uma diversidade de videoanimações disponíveis em canais, como o YouTube, que podem ser baixadas ou acessadas e apresentadas aos alunos.

Mas, há que se destacar a relevância de que o aluno seja orientado que, para “ler” textos multissemióticos, é necessário conhecer as semioses e a sua importância para a construção de sentido desses textos. O professor necessita, ainda, reconhecer a sala de aula como espaço multicultural e enxergar seu aluno como sujeito representante de culturas diferentes que se farão presentes no momento da leitura de qualquer gênero textual, uma vez

que seu olhar para o texto e a construção de significados se darão também a partir de suas experiências pessoais.

Novamente, o professor assume seu papel de mediador e orienta seu aluno, apresentando a ele as diversas possibilidades de significação a partir das diferentes culturas e a importância de valorizar e respeitar cada uma delas. As videoanimações também auxiliam o professor nesse trabalho, visto que trazem em suas narrativas temas de relevância para formação do aluno, como o meio ambiente, as questões que envolvem a submissão da mulher numa sociedade machista, a inclusão de pessoas especiais nos diversos espaços, inclusive no espaço escolar, dentre outros.

Assim, a proposta de desenvolver um trabalho que ofereça contribuições para a formação do professor reflete-se, diretamente, na formação do aluno. As habilidades do componente Língua Portuguesa trazem questões que merecem atenção e que envolvem os multiletramentos, as novas semioses e os gêneros textuais digitais. Existe uma obrigatoriedade normativa de desenvolver essas habilidades de leitura com os estudantes da Educação Básica, mas existe também o interesse dos alunos por estes gêneros. Esse interesse foi constatado em um trabalho desenvolvido com as turmas de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública no primeiro semestre de 2019 e, a partir de então, essa pesquisa foi direcionada pelo interesse e questionamentos desses alunos, bem como, pelas dúvidas apresentadas pelos professores sobre o assunto.

Destarte, apresentamos algumas das potencialidades do gênero videoanimação para o trabalho na sala de aula e voltamos a importante questão do papel do professor nesse trabalho. Não há dúvidas que os currículos dos cursos de formação de professores necessitam de adequação à realidade da escola atual, mas é significativo considerar que a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa para trabalhar com os gêneros textuais digitais e a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos deve ser priorizada, uma vez que a BNCC já se faz obrigatória e presente nas escolas de Educação Básica de todo o País.

Por outro lado, é fundamental que olhemos para este professor também como um aluno a quem serão apresentados os diversos e multiletramentos, uma vez que não se trata apenas de uma formação teórica. A proposta da Pedagogia dos Multiletramentos tem como um de seus pontos-chave o trabalho colaborativo, fazendo com que a práxis seja o grande desafio para os docentes, principalmente no que diz respeito ao aluno protagonista no processo de construção colaborativa do conhecimento. Assim, além de atuar, o aluno da “Geração P”, conforme definido por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), necessita também ter

consciência da importância de que suas ações sejam colaborativas, envolvendo um trabalho dinâmico, coletivo e produtivo.

Dessa forma, a discussão proposta neste estudo sobre as novas temáticas envolvendo a Pedagogia dos Multiletramentos e a apresentação da videoanimação como um gênero textual digital passível de desenvolvimento e exploração nas aulas de Língua Portuguesa são complementadas pelo caderno pedagógico (apêndice).

Nesse viés, o caderno pedagógico integra e complementa esse trabalho, apresentando, de forma sucinta, uma contextualização acerca da BNCC, do conceito de multiletramentos, da caracterização do gênero videoanimações e propostas de atividades com esse gênero que contemplam algumas habilidades do componente língua portuguesa presentes na Base.

Esse caderno foi elaborado com a intenção de ofertar, a partir de um texto simples, num suporte em formato revista, que pode ser digital ou impresso, com ilustrações coloridas e divertidas aos olhos do professor, um material que ofereça fundamentação teórica, orientações e sugestões para o trabalho do professor de língua portuguesa. O material abre espaço para a leitura de professores de outras áreas ou etapas da Educação Básica, como os pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, embora não tenham formação específica na área de linguagens, são profissionais que também trabalham com o componente língua portuguesa.

Não é propósito do presente trabalho, apresentar “receitas” para o trabalho do professor, mas uma base para que ele, conhecedor da realidade de seus alunos, tenha acesso às informações e suporte para construir propostas que vão ao encontro das necessidades e anseios dos estudantes, concomitantemente, ao cumprimento do que contempla o currículo escolar estruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Novos estudos deverão ser realizados e novas propostas apresentadas para contribuir com a formação inicial e continuada dos professores e o presente trabalho tem o objetivo de ser um deles.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Paula de. **Análise da obra Morte e vida severina de João Cabral de Melo Neto**. 2013. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/livros/morte-e-vida-severina/>>. Acesso em 29/02/2020.

AUMONT, Jacques. **Pode um Filme Ser um Ato de Teoria?** Educação & Realidade, vol. 33, nº 1, enero-junio, 2008. P. 21-34. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227051004.pdf>>. Acesso em: 22/05/2019.

AZEVEDO, Izabel Cristina Michelin de. DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. **Desafios do BNCC em torno do Ensino de Língua Portuguesa na educação básica**. Revista de Estudos de Cultura. N. 7. Jan. Abr./2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>>. Acesso em: 27/04/2020.

BELISÁRIO, Aluízio. **O material didático na educação a distância e a constituição de proposta interativas**. Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2. ed. - p. 137-148. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2003. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=TiYlzy3IM30C&printsec=frontcover&dq>>. Acesso em: 20/11/2019.

BRAIT, Beth. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica**. Bakhtiniana, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <<http://ken.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/16568/12909>>. Acesso em: 20/11/2019. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1996. **LDBEN nº 9394/96**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 30/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 15/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 2018. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 15/05/2019.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura** – MEC, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 17/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 2017. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>>. Acesso em: 17/01/2020.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura – MEC**, 2018. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 17/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 2018. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 17/01/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill et al. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures** Cazden. et al Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla.; NOVAES, Ana Elisa. **Leitura: um processo cada vez mais complexo**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul/set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>>. Acesso em: 14/06/2020.

COSTA SILVA, Themis Rondão Barbosa da. **Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional**. Letras, Santa Maria, v. 26, nº 52, p. 11-23, jan/jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/25319/14659>>. Acesso em: 01/09/2020.

FERREIRA, Helena Maria. ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. **Formação de professores para o trabalho com textos audiovisuais: uma proposta de leitura do gênero videoanimação**. LING. – Est. e Pesq., Catalão-GO, vol. 22, n. 2, p. 115-127, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/>. Acesso em: 08/10/2019.

FERREIRA, Helena Maria. VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **Multimodalidade, leitura e escrita: novas práticas de letramento**. Língua Portuguesa: sujeito, leitura e produção. p. 109-123. 1. ed. digital. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda., 2015.

FERREIRA, Helena Maria; LEANDRO, Yago Marshal A.; COE, Giane Santos Cabral. Videoanimação *Man*: uma proposta de leitura. In. Ferreira, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. [orgs.] **O trabalho com videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica, Ribeiro da. **Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016**: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educ. & Soc., Campinas, v.38, n.139, p.385-404, abr./jun., 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 07/07/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Retratos da Escola. vol. 9. nº 17, p. 381-396. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>>. Acesso em: 15/03/2020.

GUALBERTO, C. L. SANTOS, Z. B. **Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte**. DELTA. Vol. 35, nº 2. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/PSDbVKD68gR4FxSRyK4zLxt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05/08/2019.

HODGE, R. KRESS, G. **Social semiotics**. New York: Cornell University Press. 1988.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa – Portugal: Edições 70 LDA, 2007.

KALANTZIS, Mary. COPE, Bill. **Learning by Design Project Group**. Learning by Design, Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground, Melbourne, 2005.

KALANTZIS, Mary. COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge MA: Harvard University Press, 2012.

KALANTZIS, Mary. COPE, Bill. PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora UNICAMP, 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KRESS, G. VAN, LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

KRESS, G.; BEZEMER, J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN & STREET (Coord.). **Lectura, escritura e matemáticas**. México/DF: Siglo XXI, 2009. p. 64-83.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti (Orgs). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas: Papyrus, 2011.

MARANHA, Tulio Lourençoni. FERREIRA, Helena Maria. **A leitura de textos multissemióticos à luz da gramática do design visual**. *Cadernos IL*, Porto Alegre, n° 56. p. 102-117. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>>. Acesso em: 02/05/2019.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 20/08/2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. 2002. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/5582/3834>. Acesso em: 02/01/2021.

MARTINS, Moisés de Lemos. **A linguagem, a verdade e o poder: ensaio de semiótica social**. Ribeirão: Edições Humus, 2017.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do. BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. HEBERLE, Viviane Maria. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15403>>. Acesso em: 30/05/2019.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. **Um alfabeto da formação de professores**. 2017. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217>>. Acesso em 20/08/2019.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. SZUNDY, Paula Tatianne Carrèra. **Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade**. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago/Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a12v9n2.pdf>>. Acesso em: 15/04/2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In. ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo [Orgs.]. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia**. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516/15611>>. Acesso em: 14/06/2020.

SANTOS, Záira Bomfante dos. **A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal**. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br>>. Acesso em: 20/09/2020.

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. Revista Linguagem. 9ª Ed. Disponível em: <<http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/viewFile/570/333>>. Acesso em: 20/09/2020.

SILVA FILHO, Antonio Mendes. **Os Três Pilares da Inclusão Digital**. Revista Espaço Acadêmico. Ano III. Nº 24. Maio/2003. Disponível em: <<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/SILVA%20FILHO%20Os%20tres%20pilares.pdf>>. Acesso em: 22/09/2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de. BAPTISTA, Felipe Barreto. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**: tensões e divergências. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, n. 17, 9 fev. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12623>>. Acesso em: 18/06/2020.

VALLADARES, Maria Terezinha Rosa et al. **Contexto da Construção da primeira e da segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia**. Giramundo, Rio de Janeiro, V. 3, N 6, p. 7-18, jul/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1661>>. Acesso em: 30/04/2020.

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: <https://bit.ly/2YgiseX> Acesso em: 10 out. 2018.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; CUSTÓDIO, Silas; CARMO, Camila Lessa. Videoanimação *Mouse for Sale*: uma análise sob a perspectiva do ensino de língua portuguesa. In: Ferreira, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. [orgs.] **O trabalho com videoanimação em sala de aula**: múltiplos olhares. p. 145-158. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. FERREIRA, Helena Maria. **Vídeo-animação**: provocações para o ensino da leitura de textos multissemióticos no PIBID/Letras. In: Pibid UFLA: experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica. p. 79-91. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. FERREIRA, Helena Maria. **Processos de textualização em textos não verbais**: formando professores na perspectiva dos multiletramentos. In: Calidoscópico 17(3): 592-614, setembro-novembro, 2019. Disponível em:
<<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.10/60747404>>. Acesso em: 12/01/2020.

CADERNO PEDAGÓGICO

Lavras-Fev/2021 – Autora: Vanilda Belizário



GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO: POTENCIALIDADES E SUPORTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Caderno Pedagógico produzido por Vanilda Aparecida Belizário, como produto final do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, visando oferecer subsídios para a formação e trabalho dos docentes do componente curricular Língua Portuguesa. Orientadora: Profa. Dra. Helena Maria Ferreira.

APRESENTAÇÃO

Em um mundo em constante transformação e envolvido por evoluções científicas e tecnológicas, a escola baseia seu trabalho em textos verbais impressos, enquanto os alunos trazem experiências de seu cotidiano e de acesso a ambientes virtuais/digitais, com textos que apresentam novas características envolvendo cores, imagens, sons e movimentos.

O texto final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, publicado em 2018, que entrou em vigor no ano letivo de 2020 nas escolas de todo o País (redes estadual, municipal e particular), fundamenta suas propostas na Metodologia dos Multiletramentos (ROJO, 2012), propondo o desenvolvimento de atividades com gêneros que envolvam características multissemióticas presentes no cotidiano social dos alunos.

Nesta perspectiva, o presente trabalho apresentará, aos professores de língua portuguesa, o conceito de multissemiose e dos multiletramentos, tendo como proposta mais relevante a construção de um Caderno Pedagógico com sequências de atividades intercaladas que explorarão algumas habilidades, que envolvem textos multissemióticos, propostas pela BNCC.

Essas propostas se darão a partir de textos audiovisuais (videoanimações), considerando-se a importância da exploração das múltiplas informações presentes nestes textos, a partir do contexto multicultural presente no ambiente escolar.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Em cada localidade, existe uma diversidade de culturas que são trazidas para o interior das escolas, cada qual com suas especificidades, seu valor e suas contribuições para o ambiente coletivo educacional. Não há como não perceber esta riqueza de culturas e multiletramentos, uma vez que boa parte da geração que está na escola cresceu em meio às novas tecnologias digitais e as utiliza em seu dia a dia, seja para se divertir ou para se comunicar.



Aparelhos eletrônicos e digitais são cada vez mais comuns no cotidiano das pessoas: Note books, telefones celulares, fones de ouvido, câmeras fotográficas digitais, entre outros.

Trazar esta realidade para o interior da escola e conhecer, analisar, difundir e mesclar estes gêneros é o desafio que se apresenta para as propostas pedagógicas das instituições educacionais contemporâneas e uma grande responsabilidade para os profissionais da educação.

Dentro desse contexto, o trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos se faz necessário no cotidiano

escolar, uma vez que as escolas de Educação Básica, nas suas diversas etapas e modalidades de ensino, recebem crianças e jovens de zero a dezoito anos, adultos e idosos atendidos na Educação de Jovens e Adultos, vindos de realidades socioeconômicas variadas e busca formar esses estudantes para atuarem de forma crítica, consciente e colaborativa na sociedade.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo a construção de um Caderno Pedagógico, apresentando o conceito de multissemiose e dos multiletramentos, a partir de uma proposta dinâmica, que apresentará unidades e sequências didáticas a partir do gênero videoanimação, com dicas e possibilidades de desenvolvimento que poderão auxiliar o trabalho do professor de Língua Portuguesa na formação de leitores no contexto multicultural das escolas contemporâneas, sempre mesclando texto e imagens, buscando apresentar uma proposta dinâmica e atrativa aos olhos do professor/leitor.



Recorte da videoanimação O homem mal-humorado (Mr. Indifferent)

A AUTORA

A autora, Vanilda Aparecida Belizário, trabalha na área da educação há 25 anos. Foi professora nas três etapas da Educação Básica e em cursos técnicos. Atuou, também, em curso de formação de professores em nível de pós-graduação lato sensu. Com formação acadêmica toda voltada para a Educação, é pedagoga (UNIFRAN) e professora de Língua Portuguesa (UFLA), especialista em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar (SOCIESC), em Design Instrucional para EAD para EaD Virtual (UNIFEI) e em

Teorias e Práticas para a Educação (UNIFAL). Atua como Inspetora Escolar na Secretaria de Estado de Educação de MG - SRE Pouso Alegre desde 2014 e tem interesse especial pela formação inicial e continuada de professores, uma vez que entende ser esta uma forma de atingir diretamente os alunos, impactando na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, além da discussão proposta na dissertação do curso de Mestrado em Educa-

ção, a autora vislumbrou a possibilidade de disponibilizar um texto simples e objetivo que apresentasse conceitos básicos sobre elementos multissemióticos (cores, diagramação, imagens, avatares) e sugestões de atividades que possam ser trabalhadas pelos professores de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, contemplando algumas habilidades da BNCC, com a proposta de envolver professor, alunos e cultura digital dentro do espaço escolar. Desse sonho, das experiências vividas na sala de aula e nas diversas esferas que permeiam a educação somadas aos estudos



Vanilda Belizário realizados no decorrer do Mestrado, surgiu este Caderno Pedagógico que pretende oferecer subsídios e ideias que possam direcionar ou despertar novas propostas de formação do estudante da escola contemporânea.

SUMÁRIO

Conceitos básicos: BNCC, Multiletramentos e videoanimações	p. 156
Sequência de Atividades Articuladas – Ens. Fund.	p. 160
Anexos – sugestões de atividades - Ensino Fundamental	p. 166
Sequência de Atividades Articuladas - Ens. Médio.....	p. 171
Anexos-1: Habilidades BNCC Ensino Médio.....	p. 181
Anexos-2: Sugestões para análise do texto	p. 183
Informações complementares 1 - Outras videoanimações	p. 192
Informações complementares 2 - Crie seu Avatar.....	p. 194
Referências	p. 198



Para uma proposta de trabalho com as habilidades propostas pela BNCC, é fundamental conhecê-las e, nesse trabalho, selecionar aquelas que melhor se adequem ao contexto das videoanimações, gênero eleito como principal foco desse Caderno.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Escrito por Vanilda Belizário

A seguir, um quadro com as quatro habilidades, referentes ao Ensino Fundamental – anos finais, selecionadas para serem exploradas nas videoanimações que serão apresentadas no decorrer desse Caderno. Mais adiante, apresentaremos as habilidades selecionadas para as atividades direcionadas ao Ensino Médio. A proposta é oferecer subsídios para que professores possam ter os primeiros contatos com o assunto e, a partir desse conhecimento e do diagnóstico da turma, planejar ações que vão ao encontro das necessidades de seus alunos.

A Educação Básica no Brasil é normatizada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, construída em duas etapas: a primeira contemplou a Educação Infantil e Ensino Fundamental e a segunda, o Ensino Médio.

O texto final da BNCC foi aprovado em 2018, estabelecendo que o documento assume “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” conforme preceitos do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2018, p. 07).

A BNCC está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos e propõe uma formação baseada na educação integral, ou seja, a proposta leva em consideração a formação dos estudantes nas dimensões física, social, cultural, intelectual e emocional. O documento apresenta as competências gerais da Educação Básica e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil e os eixos específicos e as habilidades de cada área e componentes curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. O presente trabalho terá como foco o trabalho com algumas habilidades que visam desenvolver capacidades leitoras específicas de textos multissemióticos, conforme apresentado na tabela ao lado. Foram selecionadas 04 (quatro) habilidades que serão exploradas no trabalho com videoanimações. São habilidades referentes ao componente curricular de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental que abrange os objetivos de leitura no 6º, 7º, 8º e 9º anos. Na segunda proposta de atividades, voltada para o Ensino Médio, apresentamos 17 habilidades, dentre as quais, o professor poderá selecionar aquela ou aquelas que melhor atenderem seus objetivos de trabalho (ver páginas 25 e 26).

Base Nacional Comum Curricular - BNCC		
Habilidades do componente Língua Portuguesa		
6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental		
(Exploração em textos multissemióticos – videoanimações)		
	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Campo de Atuação Campo artístico-literário Prática de Linguagem Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipses, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
Campo de Atuação Campo artístico-literário Prática de Linguagem Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Adaptado pela autora da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018)

Multiletramentos: culturas e semioses no ensino da Língua Portuguesa

Em meio à evolução das tecnologias digitais nas últimas décadas e, mais recentemente, à maior democratização do acesso à Internet e ao grande número de informações disponíveis, as culturas se mesclam e se multiplicam, fazendo com que a multiculturalidade seja uma realidade presente no cotidiano desta sociedade da era digital.



Vanilda Belizário

Com a escola não é diferente, uma vez que a multiculturalidade se expressa na diversidade humana presente nos ambientes escolares, cada qual com suas especificidades. Isto também pode ser constatado nos gêneros textuais que emergem nestas novas plataformas. São textos que trazem características singulares e diversificadas linguagens. As semioses são múltiplas, tanto nos textos impressos quanto nas novas formas textuais. São imagens, cores, sons, links, diagramação, movimento, expressões corporais e faciais e outras formas de língua gens não verbais que demandam novos letramentos.

Para a leitura, interpretação ou produção dos novos gêneros textuais que trazem, em si, a multissemiose ou multimodalidade, é necessário o conhecimento dos multiletramentos, já que abrangem a ressignificação dos textos lidos, sejam impressos, digitais ou analógicos que poderão apresentar sons, imagens, diagramação e tantos outros elementos que passam a compor uma nova e diversificada realidade textual (ROJO, 2012).

MULTILETRAMENTOS REMETE NÃO SÓ À MULTIPLICIDADE DOS LETRAMENTOS E DA PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO, COMO TAMBÉM DA CULTURA E SUAS TRANSFORMAÇÕES, DA MISTURA E DO DINAMISMO CULTURAL PRESENTES NA SOCIEDADE ATUAL.
(ROJO, 2012)

As diversas semioses aparecem nos textos, dando-lhes nova apresentação, uma nova estética. As semioses podem aparecer individualmente nos textos ou de forma coletiva, denominada por Rojo (2012) de multisseiose ou multimodalidade. Dessa forma, os textos apresentam uma nova formatação, podendo ou não estar ligados aos meios digitais.

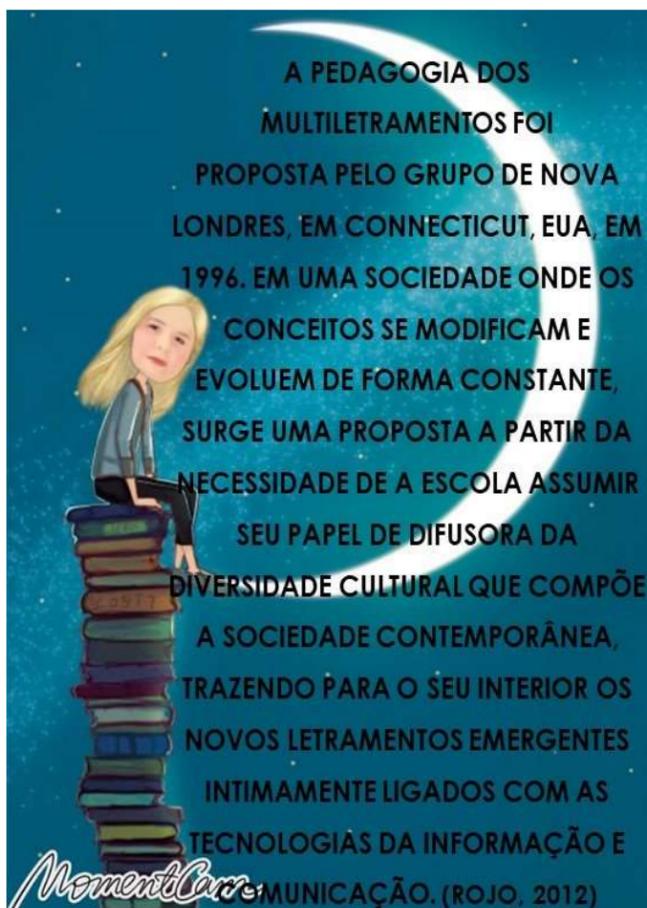
Um importante conceito a ser trabalhado com os alunos é a multimodalidade, dando mais atenção aos elementos não verbais presentes nos textos e ao movimento, à dinâmica exercida por eles. Esses elementos e suas dinâmicas conferem e integram diversas informações aos textos e carecem de análise e interpretação por parte dos leitores e exploração pelos autores, que são os produtores de textos.

Abordar os multiletramentos não se relaciona tão somente com a multiplicidade dos letramentos ou da existência ou assistência das tecnologias da informação e comunicação, mas abrange a diversidade de culturas e suas transformações, com todo o dinamismo e a mistura cultural que permeiam a sociedade atual. (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016)



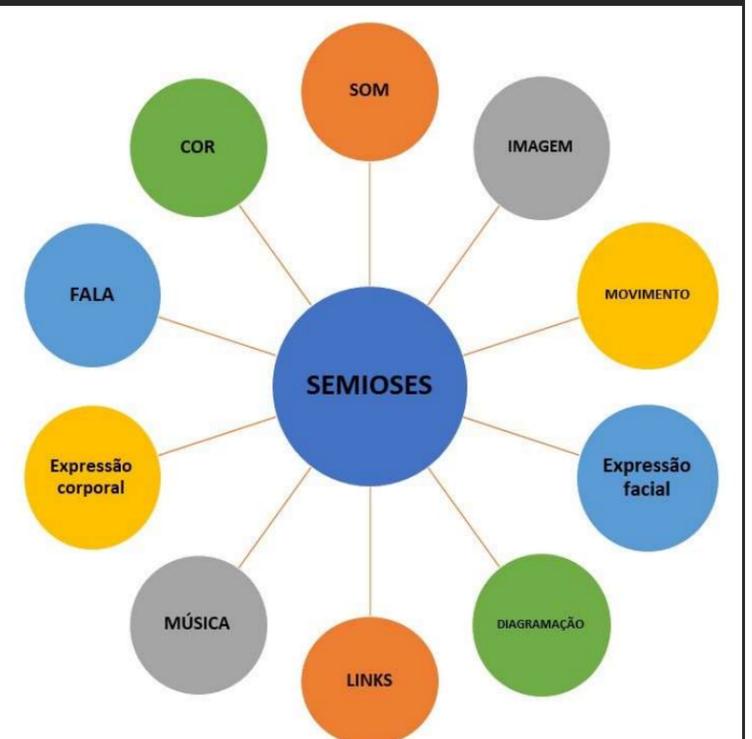
Nesse contexto, alunos e professores precisam se identificar como agentes ativos das transformações sociais e, aos professores, cabe a tarefa de “preparar os alunos para o presente e para o futuro” o que “implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e críticos” das informações disponibilizadas nestes ambientes. (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 09-10)

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS



Semioses presentes nos textos

Adaptado por Vanilda Belizário



As semioses ajudam na construção do significado do texto. São imagens, expressões, cores, movimentos e outros elementos que dialogam com o leitor e participam da produção do significado dos textos lidos.

Nos gêneros que surgem com as tecnologias digitais, a presença das multisseioses se apresentam como uma nova proposta de construção do sentido que pode ou não ser verbal.



Diante desse novo cenário, o presente trabalho tem por objetivo apresentar sugestões de atividades a partir de textos audiovisuais/videoanimações, explorando algumas habilidades do componente Língua Portuguesa, propostas pela BNCC, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

VIDEOANIMAÇÕES: CULTURAS E SEMIOSES EM UM TEXTO AUDIOVISUAL



Recortes da videoanimação “O homem mal-humorado” – Mr. Indifferent.

A proposta de pensar através de imagem não é recente. O cinema mudo, com seu auge nos anos de 1920, já trazia uma concepção inovadora de imagem em movimento e o desafio para o espectador/leitor de interagir e ressignificar este texto com ideias diferenciadas (AUMONT, 2008). Os textos audiovisuais ou as videoanimações são compostos por elementos multisseios que incluem

diversas características ou elementos como imagens, cores, movimentos, sons, expressões faciais ou corporais, ou seja, elementos que proporcionam uma dinâmica e que trazem uma nova proposta de leitura, interação com o texto e re(significação) dos conteúdos, condizente com a representação da multiculturalidade proposta pela Pedagogia dos Multiletramentos. (SILVA, 2019).

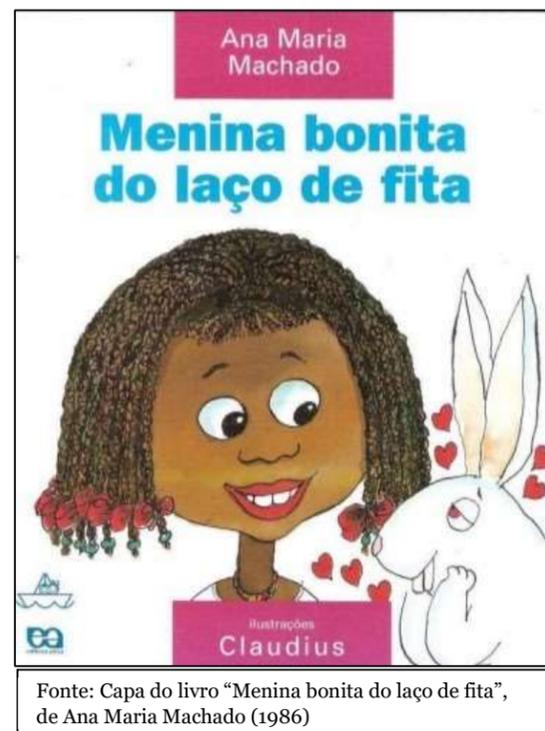
A partir do avanço tecnológico, principalmente nas últimas décadas, surgem diversos gêneros, inclusive nas plataformas digitais. A sociedade brasileira vem passando por variadas transformações, desde a década de 1980, devido à globalização e às tecnologias de informação e comunicação. Essas transformações têm relação direta com as mudanças nas relações sociais, nas formas de veicular as informações e, ainda, nos gêneros e tipos textuais que emergem e circulam socialmente. (FERREIRA e VIEIRA, 2015). Assim, a presença de todo este aparato tecnológico permite a produção de um filme ou animação que, há algumas décadas, necessitava de grande estrutura de criação cinematográfica, em um computador portátil ou, de forma mais simplificada, através de um aplicativo em telefone celular.

Surge, neste cenário, dentre outros gêneros textuais, uma nova proposta de produção, ao qual denominamos audiovisuais ou videoanimações. As videoanimações são gêneros textuais que, em geral, circulam em plataformas digitais e fazem parte do dia a dia das diversas camadas sociais e despertam grande interesse do público infantil e juvenil e esse é o público que está presente nas escolas contemporâneas. Ferreira & Almeida (2018, p. 118) corroboram com esta colocação, afirmando que “entre os gêneros que podem favorecer o aperfeiçoamento de habilidades multissemióticas por parte dos aprendizes, merece destaque a videoanimação”.

A Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018, além de trazer o conceito dos Multiletramentos e a importância da proposta do trabalho com textos multissemióticos, contempla em diversas habilidades do componente de língua portuguesa a proposição de explorar a leitura de elementos multissemióticos em vários gêneros textuais digitais. Seleccionamos quatro habilidades para explorar nas atividades para o Ensino Fundamental – anos finais, desse Caderno Pedagógico, conforme apresentado no quadro da página 02 e, para o Ensino Médio, nas páginas 24 e 25.

Duas dessas habilidades (EF) tratam, especificamente, da exploração de elementos semióticos na leitura e construção de sentidos nos textos. As outras duas habilidades (EF) são canais de exploração que servirão de suporte, uma vez que trazem para o espaço escolar a possibilidade de reflexão e debates acerca de questões atuais, envolvendo a sociedade e a sua diversidade cultural, racial, de gênero, religiosa, bem como questões econômicas e outras que se fizerem relevantes e que servem de tema para a construção de grande parte das videoanimações.

No decorrer das atividades propostas, serão apresentadas sugestões que envolvam outras habilidades, mas, para tanto, o professor, conhecedor de suas turmas, de seus alunos, deverá adequar ou adaptar a realidade vivenciada em seu trabalho. Não se pretende, nessa proposta, apresentar “uma receita” de trabalho pedagógico, mas, sim,



Fonte: Capa do livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado (1986)

ideias ou direcionamentos que ofereçam um mínimo de conhecimento teórico sobre o tema e questões que possam inspirar o professor a desenvolver novas propostas ou projetos que vão ao encontro dos anseios e necessidades de sua turma.

Há que se ressaltar, ainda, que o trabalho com as videoanimações é mais um a se integrar à vasta diversidade de gêneros textuais presentes no cotidiano familiar, escolar e social dos alunos. Faz-se importante observar que algumas videoanimações são construídas e adaptadas a partir de outras obras que têm grande importância no contexto literário nacional. Muitos livros foram adaptados e, hoje, além da proposta escrita impressa ou digital, tem-se também as perspectivas de animação, como “Morte e Vida Severina”, poema de João Cabral de Melo Neto que narra a saga do retirante “Severino” que representa todo o sofrimento e invisibilidade do sertanejo nordestino que parte rumo ao litoral, fugindo da seca e da fome do sertão. Essa obra pode ser explorada nas suas várias adaptações, como história em quadrinhos, peça de teatro e, até mesmo, música.

São diversas, conforme afirmado, as adaptações a partir de histórias infantis (Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado) ou adaptação de histórias populares que se assemelham à literatura de cordel (A moça que dançou depois de morta). Essas adaptações são ricas possibilidades de trabalho pedagógico nas aulas de língua portuguesa.



Recorte da videoanimação “A moça que dançou depois de morta” (8’36”)
Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y3nUMo8IR3g>>

Cenas da videoanimação “Morte e vida severina”, baseado na obra de João Cabral de Melo Neto, publicada em 1956.

Fonte: : Videoanimação Morte e vida severina
<<https://www.youtube.com/watch?v=cIKnAG2Ygyw>>

(Sequência de atividades articuladas para o Ensino Médio, a partir da página 14)



CADERNO PEDAGÓGICO

Sequência de atividades articuladas – Ensino Fundamental:

Proposta de intervenção pedagógica a partir do gênero videoanimação – primeiros contatos

GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO			
ESCOLA:			
ÁREA DO CONHECIMENTO: Linguagens		DISCIPLINA: Língua Portuguesa	
PROFESSOR(A):		TURNO:	ANO: 9º (sugestão)
GÊNERO: Videoanimação		AULAS PREVISTAS:	INÍCIO: ____/____/____ TÉRMINO: ____/____/____
MODO DE INTERVENÇÃO: Sequência de Atividades Articuladas			
Tema: Conhecendo e explorando o gênero videoanimação - “O homem mal-humorado” (<i>Mr. Indifferent</i>)			
MATERIAIS			
<ul style="list-style-type: none"> Videoanimação: O homem mal-humorado (<i>Mr. Indifferent</i>), com duração de 2 minutos e 18 segundos (preferencialmente, salva em <i>pen drive</i> ou computador) – Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=WLgODJp02v4>; Computador; Projetor multimídia (Data show); Caixa de som; Materiais didáticos dos alunos. 			
METODOLOGIA			
<p>Aula expositiva dialógica com recursos tecnológicos digitais envolvendo atividades individuais e coletivas mediadas pelo professor. É importante ressaltar que o professor deverá estar atento ao interesse e sugestões de seus alunos que são sujeitos importantes na construção das atividades propostas, deixando de ser o agente receptor das atividades planejadas pelo professor e assumindo o papel de autor ou co-autor da elaboração de seu processo educacional.</p>			
CONTEÚDOS ABORDADOS			
<ul style="list-style-type: none"> Linguagem verbal e não verbal: leitura, análise, interpretação de texto e produção escrita; Vida e sociedade: informação e conhecimento sobre valorização e direito dos idosos, das crianças e boa convivência. 			
METAS EDUCACIONAIS – OBJETIVOS			
<p>OBJETIVO GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender textos do gênero videoanimação que permitam a formação do leitor proficiente no gênero. <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar aos alunos a estrutura do gênero videoanimação; 			

- Analisar e interpretar e posicionar-se criticamente diante do texto, com base em experiências individuais;
- Explorar as temáticas sociais que permeiam a história;
- Conhecer a estrutura composicional do gênero, analisando a riqueza de detalhes observados no gênero videoanimação e que não são encontrados em outros gêneros;
- Construir os conceitos inerentes a este gênero;
- Explorar as habilidades de leitura da BNCC;
- Elaborar texto com base na videoanimação (individual e em dupla).

HABILIDADES

- (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.
- (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

APRESENTAÇÃO/SENSIBILIZAÇÃO DOS ALUNOS

*Antes de iniciar a primeira atividade, sugere-se que o professor tenha um diálogo com os alunos, explicando-lhes que terão contato com um gênero textual que, possivelmente, já conheçam, mas que a proposta será analisar de uma forma diferenciada. Os alunos serão informados sobre as etapas da proposta e que o objetivo final é conhecer mais profundamente o gênero que será trabalhado.

* SUGESTÃO: RECORDAR COM OS ALUNOS O QUE É UM GÊNERO TEXTUAL, EXTRAINDO DESTA CONVERSA ALGUNS EXEMPLOS DE GÊNEROS JÁ CONHECIDOS E SEUS SUPORTES.

- Após esclarecer sobre as atividades que serão realizadas, o professor deverá perguntar aos alunos:
 - Você costuma assistir animações?

CADERNO PEDAGÓGICO

- Lembra-se de alguma que tenha visto, recentemente, e que possa nos falar?
- Você assiste espontaneamente a estas animações? Gosta? Por quê?
- Como você definiria estas animações? (Solicitar aos alunos que indiquem as características observadas nas videoanimações. Esses elementos apresentados pelos alunos poderão ser registrados pelo professor para avaliar a evolução da turma no desenvolvimento da proposta.)

* ATENÇÃO COM O CONHECIMENTO QUE OS ALUNOS TÊM SOBRE O ASSUNTO, BEM COMO SUAS IMPRESSÕES E EXPECTATIVAS.

PRIMEIRO MOMENTO – Produção inicial

- Assistir à videoanimação “O homem mal-humorado” (*Mr. Indifferent*);
- Promover uma análise da videoanimação, buscando compreendê-la;
- Socializar as análises feitas, instigando os alunos a exporem, oralmente, sua compreensão sobre o texto videoanimação;
- Solicitar que indiquem as ações principais ocorridas, na ordem em que apareceram na videoanimação;
- Questionar como é percebida a passagem do tempo na narrativa;
- Propor que assistam, novamente, a videoanimação, observando com mais atenção as ações descritas;
- Solicitar que registrem as características observadas no texto videoanimação, principalmente, aquelas que não são possíveis de serem identificadas em outros gêneros textuais;
- Após a escrita, os alunos deverão socializar as análises realizadas;
- O professor deve recolher os textos produzidos pelos alunos para que possam ser retomados ao final das atividades.

SEGUNDO MOMENTO – EXPLORANDO AS INFORMAÇÕES DO TEXTO

- Solicitar, aos alunos, que registrem/escrevam:
 - 1- o nome/identifique os personagens na ordem em que aparecem na videoanimação.
 - 2- quem é o personagem principal que transita por toda a história contada na videoanimação.
 - 3- como esse personagem é apresentado no início da história; e no final?
 - 4- Quais mudanças são perceptíveis em suas atitudes?
 - 5- Que ação desencadeia a mudança das atitudes desse personagem.
 - 6- Dividir a sala em duas partes e propor que os alunos de um lado descrevam as ações que considerem negativas e, do outro lado, as ações que considerem positivas.
 - Assistir, novamente, à videoanimação, numerando a ordem em que os personagens aparecem na história.
 - Assistir a videoanimação: propor aos alunos que indiquem as ações que justifiquem as respostas elencadas nas atividades anteriores e quais elementos/características evidenciam a justificativa.
- * NESSA ETAPA, O PROFESSOR DEVERÁ TER CALMA E ORGANIZAR A TURMA PARA NÃO TUMULTUAR SUA AULA. É IMPORTANTE ESTAR PREPARADO PARA MEDIAR AS AÇÕES.
- Coletivamente, escolher nomes para os personagens. Cada aluno deve registrar o nome do personagem que já se encontra descrito em seu caderno (Atividade 1).

* O PROFESSOR DEVERÁ REGISTRAR OS ELEMENTOS/CARACTERÍSTICAS INDICADAS PELOS ALUNOS PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE POSTERIOR.

TERCEIRO MOMENTO – QUESTÕES ESPECÍFICAS

- Desenvolver as atividades, a partir de recortes da videoanimação, mas sempre lembrando e esclarecendo ao aluno de que são imagens em movimento, consequências de ações anteriores e pré-requisitos para ações posteriores. (Sugestões anexas – p. 10)

QUARTO MOMENTO – Produto final

- Sugerir a produção de um novo texto sobre a definição de cada aluno para uma videoanimação, relatando os elementos que a diferem de outros gêneros:
 1. Você gosta de assistir a videoanimações?
 2. O que mais lhe chama atenção nesse gênero?
 3. Quais são as características que você observa na videoanimação e que não observa em outros gêneros?
- Solicialização dos textos produzidos.
- Entregar aos alunos a produção inicial para que comparem com a produção final.
- Solicitar que registrem o que mudou do primeiro para o segundo texto.
- Recolher os textos para análise, reflexão e planejamento de novas estratégias de intervenção.

QUINTO MOMENTO: Hora da diversão

Propor aos alunos que participem de uma atividade diferente, onde cada fileira irá produzir um único texto.

- A dinâmica será mediada pelo professor que:
 1. **Irá passar a videoanimação e pausar em determinada cena.**
 2. **O aluno da primeira carteira escreverá a história até o ponto em que o professor pausou, mas terá somente três minutos para escrever. Então, deverá se atentar ao fato principal e escrever, resumidamente.**
 3. **Ao findar os três minutos, o professor avisará e o aluno passará o seu texto escrito para o aluno que está sentado logo atrás.**
 4. **O professor dará continuidade ao filme e pausará, conforme feito na primeira parte e, assim, até chegar ao último aluno.**

ATENÇÃO: se a turma for pequena, o texto passará mais de uma vez por cada aluno. Por isso, é importante que o professor planeje detalhadamente a atividade de acordo com a sua turma, cronometrando o tempo, podendo aumentar ou diminuir, conforme a necessidade de seus alunos.

5. **Ao final, um aluno de cada grupo/fileira irá socializar o texto com os colegas.**

- Sugestão: estimular os alunos a realizarem a comparação entre os textos produzidos e a videoanimação.



CADERNO PEDAGÓGICO

NOVAS PROPOSTAS – CRIAÇÃO DE UM CLUBE DE “LEITORES” DE VIDEOANIMAÇÕES¹

- Sugerir aos alunos a criação de uma página no *Facebook*, onde compartilharão videoanimações que conhecem ou que conhecerão, a partir de novas pesquisas. Poderá também ser criado um grupo no aplicativo de mensagem *WhatsApp* e um perfil no *Instagram*, com o mesmo propósito. A intenção é que todos participem. A turma poderá escolher um nome para esse trabalho que será utilizado em todas as plataformas digitais que utilizarem.
- As videoanimações incluídas pelos alunos deverão vir acompanhadas de um breve relato de apresentação, constando o nome da obra, se é original ou baseada em outra obra, o autor ou produtora responsável pela criação, a fonte (link de onde foi extraído o material) e um breve relato apresentando a narrativa da videoanimação.
- As videoanimações e os assuntos levantados em sua narrativa, bem como as apresentações e olhares dos alunos para esses temas, poderão ser levados para sala de aula e analisados em rodas de conversa.

ATENÇÃO: ESSE MATERIAL PODERÁ SERVIR COMO BASE PARA AS PRÓXIMAS PROPOSTAS DE TRABALHO COM VIDEOANIMAÇÕES REALIZADAS COM A TURMA OU TURMAS, UMA VEZ QUE O PROFESSOR PODERÁ CRIAR UMA MESMA PÁGINA INCLUINDO VÁRIAS TURMAS COM AS QUAIS TRABALHA.

AVALIAÇÃO

A avaliação será:

- Instrumental – baseada nas habilidades (EF69LP44), (EF69LP46) e (EF69LP47).
- Contínua, no decorrer do desenvolvimento das atividades, buscando identificar as dificuldades e saná-las dentro do processo, bem como, buscando envolver os alunos que estiverem à margem da proposta;
- A partir das interações realizadas e dos textos produzidos inicialmente e no produto final, comparando-os para analisar a evolução do aluno dentro da proposta e se compreenderam/construíram o conceito do gênero videoanimação e se são capazes de identificar este gênero dentre os demais e, ainda, os principais elementos que o diferenciam de outros textos.
- Análise, diagnóstica, das principais dificuldades gramaticais e ortográficas encontradas, sob critério de revisão textual a partir de aspectos, como:
 1. Estrutura textual – organização espacial dos textos; paragrafação; coerência e coesão.
 2. Estrutura sintática – concordância nominal; concordância verbal; regência.
 3. Estrutura morfológica – adequação vocabular; conjugação verbal; forma de singular e plural, feminino e masculino.
 4. Problemas de ordem fonológica – ortografia; acentuação; divisão silábica.
- Autoavaliação: roda de conversa para análise dos pontos fortes do projeto e os pontos falhos que precisam ser melhorados.

*** ATENÇÃO: se necessário, essa avaliação, após roda de conversa, poderá ser feita em forma de registro para que os alunos se sintam mais à vontade para apontar falhas e propostas de mudanças nas ações desenvolvidas. O importante é que eles exponham seus pontos de vista.**

¹ Habilidade (EF69LP46): participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDBEN nº 9394/96**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>.
Acesso em: 30/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:
<<http://mec.gov.br>>. Acesso em 15/05/2019.

Videoanimação. **O Homem Mal-humorado**. (“Mr. Indifferent”/A film by: Aryasb Feiz/Production company: Hanzo FZE/Agency: Leo Burnett, Dubai). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=WLgoDJp02v4>>. Acesso em: 15/04/2019.

ANEXOS

Sugestões de atividades

ATENÇÃO: AS ATIVIDADES SERÃO REALIZADAS LEVANDO-SE EM CONTA A SEQUÊNCIA DE IMAGENS EM MOVIMENTO E QUE AÇÕES ANTERIORES PODEM SER BASE PARA ESTE ACONTECIMENTO, ASSIM COMO A AÇÃO, EM QUESTÃO, PODE SER FATO DESENCADEADOR DE OUTRAS AÇÕES NA VIDEOANIMAÇÃO.

É FUNDAMENTAL QUE O PROFESSOR ESCLAREÇA AOS ALUNOS SOBRE ESTAS QUESTÕES, CASO AINDA HAJA ALGUMA DÚVIDA.



As atividades apresentadas são sugestões para o professor que poderá criar outras intervenções, a seu critério e conforme necessidade da turma onde o projeto será desenvolvido.

A proposta apresentada visa subsidiar o trabalho do professor com o uso de algumas habilidades do componente Língua Portuguesa da BNCC e, embora as atividades sejam direcionadas aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, poderão ser adaptadas para outras turmas, de acordo com o olhar do professor e o nível trabalhado da turma e alunos.

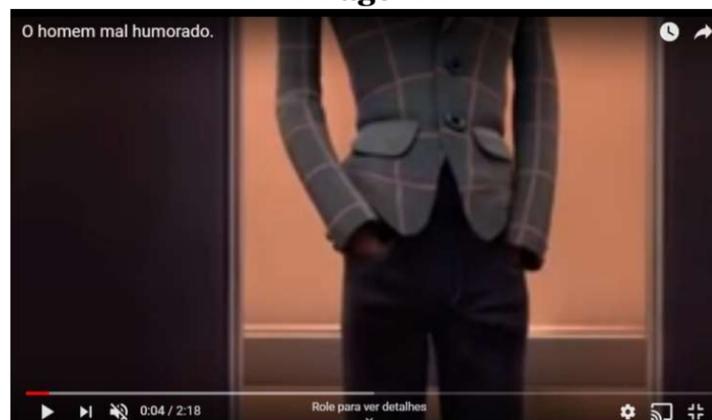
EXPLORANDO A SEQUÊNCIA INICIAL

Imagem 1



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLgoDJp02v4>>

Imagem 2



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLgoDJp02v4>>

Imagem 3



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLgoDJp02v4>>

Imagem 4



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLgoDJp02v4>>

Imagem 5



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLg0DJp02v4>>

Imagem 6



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLg0DJp02v4>>

Questão 1. Habilidade (EF69LP44)²

Partindo da imagem 6 (tela capturada da videoanimação “O homem mal-humorado”), a cena dos dois personagens nos remete a qual assunto discutido amplamente em nossa sociedade?

- a) Os direitos da criança e do adolescente, regulamentado pelo Estatuto da Criança e do adolescente.
- b) A segurança no trânsito.
- c) Os direitos dos idosos, regulamentado no Estatuto do Idoso.
- d) A acessibilidade necessária aos deficientes.

Justifique sua resposta: _____



² Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

CADERNO PEDAGÓGICO

SUGESTÃO

- O professor poderá questionar os alunos acerca das pessoas com as quais convivem: Existe algum idoso entre estas pessoas? Como é a sua relação com esta pessoa?
- Também poderá, a partir deste tema, lançar algum questionamento sobre o atendimento aos idosos (Existe lar de acolhimento para idosos na sua cidade? Você conhece o local? Porque estas pessoas não estão aos cuidados de suas famílias? Como poderíamos ajudar as pessoas que vivem lá? E outras questões que achar conveniente.).
- Envolvendo o aluno e uso das tecnologias digitais, o professor pode convicá-los a gravar um vídeo com mensagem para os idosos (se possível, entrar em contato com a Instituição para conseguir uma foto e o nome de cada idoso). Verificar junto ao lar de idosos se é possível gravar uma mensagem deles para os alunos (neste período – 2020, 2021, 2022 – enfrentamos uma momento pendêmico prolongado devido ao Corona vírus e não podemos fazer visitas aos idosos, mas é possível fazer contato com eles a partir do uso das tecnologias digitais disponíveis).
- Agora que os alunos já se envolveram com as atividades, que tal verificar se alguém tem uma ideia de como fazer os dias dos idosos mais felizes? (um movimento na Escola para arrecadar produtos de higiene pessoal para doar ao lar ou outra ideia que os alunos apresentarem).

Imagem 7



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLgODJp02v4>>

Questão 2. Habilidade (EF69LP47)³

De acordo com a videoanimação “O homem mal-humorado”, a imagem 7 retrata uma expressão do personagem principal do texto em uma situação vivida. Que tipo de emoção a expressão do personagem representa? Justifique sua escolha, explicando qual situação vivida pelo personagem foi a causa da expressão analisada.

- Expressão de tristeza.**
- Expressão de alegria e prazer.**
- Expressão de incredulidade.**
- Expressão de medo ou desespero.**

Justifique sua resposta:

³ Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (Objeto de conhecimento: Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos)

Imagem 8



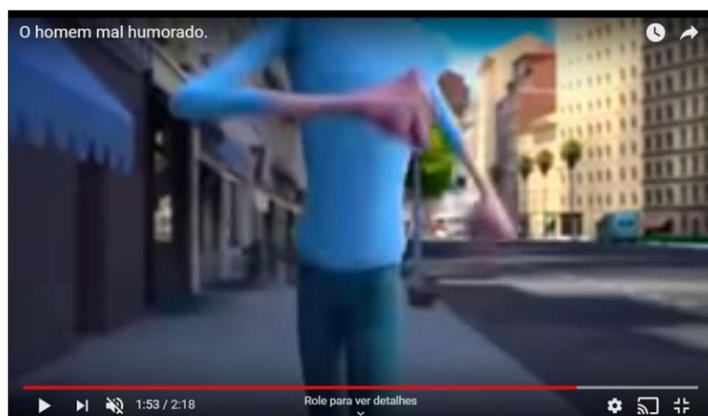
Fonte:

<<https://www.youtube.com/watch?v=WLgoDJp02v4>>

A imagem 8, que aparece na sequência da imagem 7, justifica a expressão de medo e desespero do personagem principal da videoanimação “O homem mal-humorado” na iminência de um atropelamento.

SEQUÊNCIA A SER DESTACADA PELO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA QUESTÃO

Imagem 9



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLgoDJp02v4>>

Imagem 10



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLgoDJp02v4>>

Imagem 11



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLgoDJp02v4>>

Imagem 12



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLgoDJp02v4>>

Imagem 13



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLgoDJp02v4>>

Questão 3. Habilidade (EF69LP47)

Vamos analisar a imagem final (imagem 13) da videoanimação que retrata uma situação inesperada na história. Para tanto, retornemos ao recorte das últimas ações ocorridas. A última atitude do personagem principal “O homem mal-humorado” no texto transmite qual efeito para o leitor? Por quê?

- a) Susto, causando espanto no leitor.
- b) Humor, despertando risos no leitor.
- c) Raiva, causando revolta no leitor.
- d) Medo, deixando o leitor apavorado.

Explique o motivo de sua opção:

Atenção, professor!
Retomar a sequência desde a cena em que o “Homem mal-humorado” caminha tranquilamente até a ação final para que os alunos possam analisar a informação presente.



Sequência de Atividades Articuladas

Ensino Médio

GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO			
ESCOLA:			
ÁREA DO CONHECIMENTO: Linguagens		DISCIPLINA: Língua Portuguesa	
PROFESSOR(A):		TURNO:	ANO: 3º EM (sugestão) TURMA:
GÊNERO: Videoanimação	AULAS PREVISTAS:	INÍCIO: ____/____/____	TÉRMINO: ____/____/____
MODO DE INTERVENÇÃO: Sequência de atividades articuladas			
<p>Tema: “Morte e vida severina: auto de Natal pernambucano”: as ricas possibilidades de expressão através das manifestações artísticas.</p> <p>“E se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte severina” João Cabral de Melo Neto</p>			
MATERIAIS			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Videoanimação: Morte e Vida Severina – Link do vídeo: < https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=clKnAG2Ygyw&feature=youtu.be> - Tempo de duração - 55:17; ➤ Filme: Morte e Vida Severina – Link do vídeo: < https://www.youtube.com/watch?v=MthmmdJgQXY> - Tempo de duração - 1:00:02; ➤ Peças de teatro: Morte e Vida Severina Link do vídeo 1: < https://www.youtube.com/watch?v=aOKMky3ofb8> - Tempo de duração - 35:06; Link do vídeo 2: < https://www.youtube.com/watch?v=vHbITDQBqKg> - Tempo de duração - 55:11; Link do vídeo 3: < https://www.youtube.com/watch?v=iWAAxT9eGk> - Tempo de duração - 48:12 (adaptação teatral feita por estudantes); ➤ Poema – obra original: link para acesso <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Joao%20Cabral%20de%20Melo%20Neto.pdf> ➤ História em Quadrinhos: < https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publications/1402921167454.pdf> ➤ Computador; ➤ Material para imprimir, se necessário, o poema e a História em Quadrinhos (impressora e papel A4 em quantidade suficiente); ➤ Projetor multimídia (Data show); ➤ Caixa de som; ➤ Materiais didáticos dos alunos. ➤ Celulares dos alunos com acesso à internet, caso seja possível. ➤ Laboratório de informática (se a escola contar com essa estrutura) e espaço alternativos para promover atividades e interações entre os estudantes e professor. 			



INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE PARA O DESENVOLVIMENTO DESSA PROPOSTA

Sobre o campo artístico-literário no Ensino Médio, a BNCC destaca a busca pela

ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018, p. 503).

No contexto e proposta apresentados pela BNCC, a obra “Morte e vida severina” apresenta muitas possibilidades de exploração. Apresentaremos algumas ideias nas atividades, aqui propostas, mas ressaltamos a importância de buscar mais informações e envolvimento com a contextualização da obra. O principal gênero textual proposto nessa sequência de atividades é o digital (videoanimação), mas oferecemos sugestões que envolvam o trabalho com a Literatura, a partir da leitura e apreciação do poema que deu origem à videoanimação, identificando nele as características específicas do período e escola literária da qual faz parte e, ainda, outras adaptações como a história em quadrinhos que teve em suas imagens a origem e embasamento dos traços presentes na animação e as diversas adaptações da obra para o teatro.

Apresentaremos algumas informações sobre a videoanimação e, nos anexos, destacaremos alguns recortes feitos de suas imagens que podem servir de sugestão para uma análise mais criteriosa da obra.



Olá, professor!

Para realizarmos um bom trabalho, é importante conhecermos o contexto de criação e interpretação dos elementos que constituem a obra. Dessa forma, sugerimos que leia a obra original, conheça suas adaptações e as análises e resenhas elaboradas a partir do poema “Morte e vida severina” nas suas diversas versões.

Existem também vários vídeos com análises aprofundadas da obra que trazem detalhes importantes que poderiam passar despercebidos e que são essenciais para condução das atividades apresentadas.

Outra questão relevante para o desenvolvimento dessa proposta diz respeito ao trabalho que deve ser feito antes do desenvolvimento desta sequência de atividades: o estudo do Modernismo no Brasil e a 3ª geração modernista. É requisito primordial que os alunos estejam aptos a perceber as características comuns às obras pertencentes a esta fase e também possam consolidar o aprendizado que já se fez presente em sua formação teórica.

Então, antes de qualquer ação, precisamos de estudo, planejamento e adaptação ou recriação da proposta para nossos alunos! Bom trabalho!

Breve apresentação da obra

A videoanimação “Morte e Vida Severina” foi baseada nos desenhos originais do cartunista Miguel Falcão e dirigido por Afonso Serpa. A animação em 3D é uma adaptação do poema de mesmo nome, escrito entre os anos de 1954 e 1955 pelo autor pernambucano João Cabral de Melo Neto. “Morte e Vida Severina” é uma das obras mais conhecidas da literatura regionalista brasileira que narra, em versos, o saga do sertanejo Severino que parte do sertão de Pernambuco em direção ao litoral de Recife em busca de uma chance de sobrevivência, tendo como guia o Rio Capibaribe. No decorrer da difícil e exaustiva jornada, Severino se depara com elementos comuns ao sertão nordestino, sempre castigado pela seca.

Para mais informações, acessar as análises disponíveis tanto em texto verbal impresso (análises em sites diversos ou artigos que realizem análise da obra) quanto em vídeo (grande variedade de análises realizadas por professores sobre a obra).⁴

METODOLOGIA

Aula expositiva dialógica com recursos tecnológicos digitais envolvendo atividades individuais e coletivas mediadas pelo professor. É importante ressaltar que o professor deverá estar atento ao interesse e sugestões de seus alunos que são sujeitos importantes na construção das atividades propostas, deixando de ser o agente receptor das atividades planejadas pelo professor e assumindo o papel de autor ou co-autor da elaboração de seu processo educacional.

CONTEÚDOS ABORDADOS

- Linguagem verbal e não verbal: leitura, análise, interpretação de texto, comparação de diversos gêneros e tipos textuais;
- Literatura Brasileira (Modernismo – Regionalismo), expressões artísticas variadas;
- Vida e sociedade: valorização das diversas expressões artísticas e da riqueza cultural do sertão nordestino; contextualização da vida, permeada pela seca, do retirante nordestino e a esperança de melhores oportunidades nas cidades mais próximas ao litoral.

METAS EDUCACIONAIS – OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Apresentar e promover uma discussão acerca da diversidade de expressões através das artes a partir da videoanimação “Morte e vida severina”, contemplando as habilidades propostas pela BNCC para o componente de Língua Portuguesa do Ensino Médio

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar aos alunos a estrutura do gênero videoanimação;
- Analisar, interpretar e posicionar-se criticamente diante do texto, a partir da contextualização de sua criação;
- Conhecer a biografia de João Cabral de Mello Neto e verificar se há conexão entre a história de vida do autor e sua obra;
- Reconhecer as características da 3ª geração modernista presentes na obra;
- Explorar as temáticas sociais que permeiam a narrativa;
- Conhecer a estrutura composicional do gênero, analisando a riqueza de detalhes observada na videoanimação e comparar com outras formas de expressão do poema “Morte e vida severina”;
- Analisar as características comuns à cultura do sertão nordestino representada, na videoanimação, a partir da trilha sonora, do sotaque e termos típicos da localidade, dos traços que constroem as imagens e, em especial, pelas peculiaridades presentes no caminho percorrido pelo personagem Severino.
- Explorar as habilidades do componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Médio propostas pela BNCC;

⁴ <https://www.papodecinema.com.br/filmes/morte-e-vida-severina-em-desenho-animado/>
<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4864/1/PDF%20-%20Paula%20de%20Sousa%20Alves.pdf>
<https://revistas.ufjf.br/index.php/policromias/article/view/23719>
<https://www.guiaestudo.com.br/morte-e-vida-severina>
<https://www.culturagenial.com/vida-e-morte-severina-de-joao-cabral-de-melo-neto/#:~:text=Morte%20e%20Vida%20Severina%20%C3%A9%20um%20poema%20tr%C3%A1gico%20que%20nos,retirantes%2C%20severinos%20iguais%20a%20ele.>
https://www.youtube.com/results?search_query=an%C3%A1lise+de+morte+e+vida+severina+

CADERNO PEDAGÓGICO

- Pesquisar e conhecer outras manifestações artísticas usadas como forma de denúncia ou crítica social;
- Elaborar uma apresentação artística da obra “Morte e vida severina”;
- Incentivar o uso de instrumentos tecnológicos na sala de aula como ferramentas pedagógicas.

HABILIDADES

O quadro de habilidades consta no anexo dessa proposta. A partir das diversas habilidades apresentadas, o professor poderá selecionar aquelas que pretende explorar no desenvolvimento das atividades.

APRESENTAÇÃO/SENSIBILIZAÇÃO DOS ALUNOS



Amigo Professor, apresentaremos algumas sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas e aprofundadas, conforme seus objetivos e o perfil da turma trabalhada. Mas, sugerimos que procure os colegas professores de outras áreas para, juntos, desenvolverem um trabalho. O tema pode propiciar um projeto que envolva todas as áreas e componentes curriculares que constituem a matriz curricular do Ensino Médio.

*Antes de iniciar a primeira atividade, sugerimos que o professor disponibilize duas aulas seguidas para a apresentação inicial da videoanimação.

Aproveite e desenvolva um diálogo com os alunos expondo a proposta que será desenvolvida e apresente a eles também os objetivos ou o objetivo central do trabalho.

Esclareça que todas as etapas deste trabalho serão avaliadas pelos estudantes e pelo professor.

* SUGESTÃO: CONVERSAR COM OS ESTUDANTES E VERIFICAR SEUS CONHECIMENTOS ACERCA DO GÊNERO TEXTUAL DIGITAL VIDEOANIMAÇÃO E O SUPORTE ONDE É VEICULADO.

- Vocês costumam assistir animações?
- Lembram-se de alguma que tenham visto, recentemente, e que possam nos contar?
- Você assiste espontaneamente a estas animações? Em quais locais? Gosta? Por quê?
- Quais são as principais características que você observou nestas animações que não observa em outros textos – citar exemplos.
- Como você definiria estas animações?

* Aproveite e esclareça que a videoanimação que irão assistir é diferente das que estamos acostumados a ver e trata de um assunto que atinge uma parte considerável da população de uma determinada região brasileira.

* ATENÇÃO COM O CONHECIMENTO QUE OS ALUNOS TÊM SOBRE O ASSUNTO, BEM COMO SUAS IMPRESSÕES E EXPECTATIVAS.

PRIMEIRO MOMENTO – Contato inicial com a videoanimação

Previsão: 02 a 03 aulas

- Assistir à videoanimação “Morte e vida severina”.

- Ao terminar, destaque para os alunos alguns recortes para analisar a obra e reconhecer características do importantes do texto oral (fala do personagem Severino) representados na videoanimação. Verificar, no Anexo II, algumas sugestões para esta exploração.
 - Nesta parte, o professor poderá instigar os alunos a realizar a análise da obra, buscando identificar características da 3ª geração modernista. Para tanto, assumir o papel de mediador é fundamental para orientar a análise e estimular a participação dos estudantes.⁵
- Antes do término da aula, divida os estudantes em grupo e repasse algumas tarefas:
 - **Grupo 1:** pesquisar e trazer para a sala a biografia do autor João Cabral de Melo Neto;
 - **Grupo 2:** pesquisar, assistir e apresentar aos colegas duas videoanimações que tragam a temática nordestina. Assistir, anotar as impressões e apresentar aos colegas;
 - **Grupo 3:** pesquisar e apresentar para os colegas outras formas que a obra “Morte e vida Severina” é apresentada (orientar os alunos a buscar pelo poema original e a adaptação em quadrinhos que poderão ser impressos para apreciação dos alunos, adaptações em peças de teatro e música) .
 - **Grupo 4:** pesquisar músicas que falem da temática do retirante nordestino e da vida difícil daqueles que optam por permanecer no sertão (apresentar, pelo menos, uma música para os alunos ouvirem).

*ESTABELECE UM PRAZO PARA A REALIZAÇÃO DA TAREFA (não deverá ocorrer na próxima aula, pois, nela será retomada a videoanimação em uma mesa redonda).

*Oferecer ajuda aos alunos, caso tenham dificuldade na realização da tarefa. Se necessitarem de computador com acesso à internet, entre em contato com a direção da escola para providenciar o suporte para a realização do trabalho. **A Escola deve ser uma espaço de interação e aprendizagem para além da sala de aula.**

PARA A PRÓXIMA AULA: trazer um registro sobre o que mais chamou a sua atenção na videoanimação assistida e aponte características do Regionalismo Brasileiro presentes na obra – este registro ajudará os alunos no diálogo (mesa redonda).

SEGUNDO MOMENTO – EXPLORANDO AS INFORMAÇÕES DO TEXTO

Previsão: 02 aulas

Professor, verifique a possibilidade de conseguir um local diferente para esta etapa da atividade. Pode ser no pátio, num local gramado, na quadra esportiva, na biblioteca (com a respectiva reserva e anuência da direção), refeitório ou um salão que, por ventura, exista na escola. Se não houver esta possibilidade, faça a atividade na sala de aula, mas reorganize o espaço, tornando-o mais agradável para a realização da atividade.

- **Retomar a narrativa da videoanimação para que os alunos possam reconstruir a história oral e coletivamente (solicitar que indiquem as ações principais ocorridas, na ordem em que apareceram na videoanimação).**

* É importante trazer algumas questões ou roteiro para auxiliar no direcionamento da narrativa dos alunos, caso necessário. No decorrer da realização da atividade anterior, procure registrar os pontos principais ou palavras-chave em um caderno de anotações para uso posterior (as palavras poderão ser base para a reescrita da história, em forma de resumo ou resenha, individual ou em dupla).

Professor, aproveite a última proposta para instigar cada um dos alunos a perceber os movimentos, trilha sonora, monólogos e diálogos, expressões faciais e gestuais presentes na videoanimação e a importância destes elementos para a construção do significado da narrativa.



⁵ <https://conversadeportugues.com.br/2013/01/terceira-geracao-modernista/>
<https://www.todamateria.com.br/terceira-geracao-modernista/>
<https://www.todamateria.com.br/geracao-de-45/>

CADERNO PEDAGÓGICO

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

NUVEM DE PALAVRAS INTERATIVA SIMULTÂNEA ou MAPA DE PALAVRAS

Professor, você poderá criar uma atividade chamada nuvem de palavras interativa e simultânea a partir da ferramenta **Multimeter**.

Proposta: cada aluno escolherá uma ou duas palavras que, para ele, representem a videoanimação ou remetam à um fato importante da história. Em seguida, o professor disponibilizará o link e código de acesso ao Mentimeter e os alunos digitarão as palavras. Após a conclusão, o professor deverá apresentar o mapa ou nuvem de palavras para os estudantes e, juntos, analisarem as palavras mais constadas por eles (que aparecerá em tamanho maior que as demais) e a relevância delas no contexto da videoanimação.

É uma forma de interpretação de um gráfico em formato diferente.

Interaja com os alunos, acompanhe a participação e vá dizendo quantos já responderam, estimule a participação de todos. Faça dessa atividade, um momento de descontração.

Professor, não se esqueça de salvar este mapa de palavras que será retomado em atividade posterior. (poderá, como sugerido na atividade anterior, servir de base para uma proposta de produção de texto – reconto, resumo ou resenha).

USE AS FERRAMENTAS QUE ESTIVEREM DISPONÍVEIS:

Se alguns alunos não tiverem celular, monte duplas ou trios, em que cada um escolherá uma palavra para a nuvem. Nesse caso, se um aluno tiver celular em cada grupo, será o suficiente.

Caso trabalhe com alunos que não tenham acesso ao celular ou à internet, leve-os para a sala de informática ou faça a atividade no seu computador. Peça que cada um escreva sua palavra na lousa e vá inserindo no programa para a criação da nuvem.

Se possível, vá apresentando as etapas para que eles possam acompanhar.

Ao final, apresente o resultado aos alunos.

IMPORTANTE:

Link de acesso a um tutorial no Youtube sobre a utilização do Mentimeter - <https://www.youtube.com/watch?v=IpohAYhau34>

Link de acesso ao Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/>

Voce também poderá encontrar outros tutoriais e ideias para desenvolver atividades com esta ferramenta e, a partir delas, criar suas propostas.

TERCEIRO MOMENTO – SOCIALIZAÇÃO DA PESQUISA

Previsão: 02 aulas

Professor, verifique quais suportes cada grupo precisará para apresentação, com antecedência, e ajude-os a providenciar.

- Combinar com os alunos como será a apresentação. Definir as regras e destacar a importância do respeito aos colegas que estarão apresentando. Seja democrático e divida as decisões com a turma: algum grupo gostaria de ser o primeiro a apresentar? Caso nenhum grupo se interesse em começar, realize um sorteio.

Grupo 1: pesquisar e trazer para a sala a biografia do autor João Cabral de Melo Neto;

* Se os alunos não trouxeram uma foto do autor, tenha você preparado para apresentar a eles.

Grupo 2: pesquisar, assistir e apresentar aos colegas duas videoanimações que tragam a temática nordestina. Assistir, anotar as impressões e apresentar aos colegas;

* As vídeoanimações costumam ter alguns minutos de duração. Veja a possibilidade de passar para os alunos assistirem ou disponibilizar um link para ele.

Grupo 3: pesquisar e apresentar para os colegas outras formas que a obra “Morte e vida Severina” é apresentada;

* Apresentar o poema original e a adaptação em quadrinhos que poderão ser impressos para apreciação dos alunos ou, se houver laboratório de informática, poderão ser vistos na forma digital, adaptações em peças de teatro e música.

Grupo 4: pesquisar músicas que falem da temática do retirante nordestino e da vida difícil daqueles que optam por permanecer no sertão;

* Apresentar, pelo menos, uma música para os alunos ouvirem.

SUGESTÃO: Professor, monte previamente um quadro comparativo sobre a obra original “Morte e vida severina” e suas diferentes adaptações: comparar os elementos (semioses) presentes em cada uma delas. Este trabalho poderá ser realizado em dupla ou trio. Após o término, dialoguem sobre as observações, as descobertas.

Professor, é fundamental que você promova discussões e oriente os alunos a perceber a diversidade de semioses presentes em cada texto e como cada uma é importante para a construção do significado.



QUARTO MOMENTO – Produção de textual

Previsão: 01 ou 02 aula

SUGESTÃO: Esse seria um momento interessante para retomar a nuvem de palavras e, junto com os alunos, construírem, individual, em duplas ou coletivamente um resumo, resenha ou reconto da história. Se optar pela realização dessa atividade, incie com questionamentos aos estudantes sobre o que cada palavra representa no contexto da vídeoanimação.

PROPOSTA PRINCIPAL DE PRODUÇÃO DE TEXTO: os estudantes deverão, divididos em grupos, criar uma apresentação para uma das partes da obra “Morte e vida severina”, de uma forma inovadora, ou seja, poderão adaptar ou fazer uma releitura da obra através de ferramentas digitais.

- Reaproveitar, conforme as possibilidades, os grupos montados para a atividade anterior. Trazer o poema “Morte e vida severina” dividido em quatro partes (impresso) e sortear as partes para que cada grupo fique com uma.
- Disponibilizar aos alunos os links apresentados no início desta proposta para ajudá-los em suas pesquisas e inspirações.
- Se a Escola dispuser de uma laboratório de informática, reserve-o com antecedência para que o planejamento e as pesquisas possam ser feitas dentro deste período. A Escola também deverá disponibilizar o acesso à internet aos alunos e o acesso ao Laboratório de Informática para a realização das produções.

* Definir o prazo para a realização e apresentação dos trabalho (uma semana ou duas, dependendo da agenda da escola, como outros trabalhos e provas que os alunos tenham para realizar).

CADERNO PEDAGÓGICO

*PROFESSOR, BUSQUE ACOMPANHAR OS ALUNOS E AUXILIÁ-LOS EM SUAS DÚVIDAS E DIFICULDADES.

Apresente sugestões aos alunos: Fanclipe, Vlog, jogral virtual (gravado através do GOOGLE MEET), animações a partir de ferramentas disponíveis na internet e outras formas que criarem ou descobrirem em suas pesquisas.

Link de uma animação (FANCLIPE) que poderá servir de inspiração aos alunos:

FANCLIPE

Meu abrigo - Melim. [Videoclipe](#)

Criado por Taísa Rita Ragi – aluna do 7º período do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras – UFLA.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mqNc61_pJOo

QUINTO MOMENTO: Hora da apresentação

Previsão: 01 ou 02 aulas (conforme a produção realizada pelos alunos)

- Preparar um local específico para a apresentação dos trabalhos pelos alunos.
- Após a apresentação, solicitar que narrem aos colegas as ferramentas utilizadas e as dificuldades encontradas.
 - Valorize as apresentações, elogie e parabeneze os alunos pelo trabalho realizado!
 - Após as apresentações, promova um bate-papo para analisar o envolvimento de cada aluno no desenvolvimento do trabalho.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Nesse ponto, se achar viável, poderá solicitar aos grupos que realizem um relato da experiência vivida. Para tanto, apresente a eles os pontos fundamentais que não podem faltar num relato ou um roteiro para ajudá-los.

NOVAS PROPOSTAS – CRIAÇÃO DE UM GRUPO OU COMUNIDADE DE LEITORES DE VIDEOANIMAÇÕES E DE OUTRAS FORMAS EXPRESSÃO DE CRÍTICA SOCIAL ATRAVÉS DAS ARTES

Previsão: 01 ou 02 aulas

- Sugerir aos alunos a criação de uma página ou um grupo no *Facebook*, onde compartilharão videoanimações que conheçam ou que conhecerão, a partir de novas pesquisas. Poderão incluir também músicas, filmes e outras expressões artísticas utilizadas para fazer algum tipo de denúncia social ou reivindicação. Poderá, ainda, ser criado um grupo no aplicativo de mensagem *WhatsApp* e um perfil no *Instagram*, com o mesmo propósito. A intenção é que todos os estudantes tenham a possibilidade de participar e interagir com os colegas. (Os temas poderão variar no decorrer do ano e essas ferramentas digitais serão utilizadas como ferramentas pedagógicas).
- Pedir aos alunos que sugiram nomes para este trabalho. Depois, realize uma eleição para escolher a melhor opção. Esse nome será utilizado em todas as plataformas. Esclareça que a proposta é dar continuidade à utilização das plataformas em outras atividades.
- As obras apresentadas pelos alunos deverão vir acompanhadas de um breve relato expositivo, constando o nome da obra, se é original ou baseada em outra obra, o autor ou produtora responsável pela criação, a fonte (link de onde foi extraído o material) e qual a temática ou foco de crítica desta obra.

- Esses materiais são ricas possibilidades que poderão ser trazidos para discussões ou novas propostas de trabalho na sala de aula.

ATENÇÃO: além de criar uma espécie de clube digital, esta atividade possibilitará aos alunos que tenham acesso a diversos materiais de épocas diferentes. O professor poderá participar, colocando algumas obras que possam guiar os alunos (músicas apresentadas nos grandes festivais de música nas décadas de 70 e 80 que usavam metáforas para expressar seu descontentamento com o Regime Militar, RAP que sempre traz críticas e denúncias acerca de questões sociais, raciais, econômicas e culturais, poemas diversos (O bicho, de Manuel Bandeira – simples, objetivo e chocante), filmes (curta e longa metragens), tirinhas (história em quadrinhos – Mafalda; Dona Anésia; Armandinho); charges (tem como característica trazer assuntos atuais) e outras possibilidades que os alunos apresentem.

É importante atentarmos para a 5ª competência geral da Educação Básica:



Professor, aproveite essa oportunidade e converse com os alunos sobre a importância de uma postura crítica, mas ética e respeitosa nas interações nas redes sociais. Promova um diálogo e direcione seus alunos no sentido de construírem as regras que orientarão as interações nas páginas criadas para a turma. Estenda a discussão para outras interações (postagens/comentários) no cotidiano dos estudantes. A formação vai além da consolidação de habilidades para a utilização de ferramentas digitais; deve atingir a formação social e humana do estudante, uma formação integral para que nosso aluno se torne um cidadão atuante na sociedade, com posturas e ações éticas, humanizadas e colaborativas.

AVALIAÇÃO

A avaliação será:

- Instrumental – baseada nas habilidades anexas, conforme definido pelo professor;
- Contínua, no decorrer do desenvolvimento das atividades, identificando as dificuldades e sanando-as dentro do processo, bem como, buscando envolver os alunos que não estiverem envolvidos com a proposta;
- Avaliar as pesquisas e apresentações realizadas;
- Análise das principais dificuldades gramaticais, ortográficas e de estruturação, sob critério de revisão textual a partir de aspectos presentes tanto nos textos verbais como nos textos não verbais, como:

CADERNO PEDAGÓGICO

1. **Estrutura textual – organização espacial dos textos; paragrafação; coerência; coesão.**
 2. **Estrutura sintática – concordância nominal; concordância verbal; regência.**
 3. **Estrutura morfológica – adequação vocabular; conjugação verbal; forma de singular e plural, feminino e masculino.**
 4. **Problemas de ordem fonológica – ortografia; acentuação; divisão silábica.**
 5. **No caso dos textos multissemióticos: analisar as ferramentas, plataformas utilizadas, grau de dificuldade, clareza e coerência na apresentação das ideias, exploração das semioses e outros que surgirem nos trabalhos.**
 6. **Analisar as ações dos alunos a partir da proposta de interação ética, humana e colaborativa nos ambientes digitais.**
- Autoavaliação: roda de conversa para análise dos pontos fortes do projeto e os pontos falhos que precisam ser melhorados.

*** ATENÇÃO: se necessário, essa avaliação, após roda de conversa, poderá ser feita em forma de registro para que os alunos se sintam à vontade para apontar falhas e propostas de mudanças nas ações desenvolvidas. O importante é que eles exponham seus pontos de vista.**

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDBEN nº 9394/96**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 30/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 15/05/2019.

SERPA, Afonso. 2011. **Morte e Vida Severina**. Adaptado da obra de João Cabral de Melo Neto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>>. Acesso em: 22/08/2019.

ANEXOS

Anexo 1: Habilidades BNCC – Ensino Médio

(Habilidades selecionadas que poderão ser exploradas pelo professor no desenvolvimento das atividades)

Ano/ Faixa	Cód. Hab.	Habilidades de Língua Portuguesa do Ensino Médio	Competências Específicas	Campos de Atuação Social
1º 2º 3º	EM13LP01	Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	2	Todos os Campos de atuação social
1º 2º 3º	EM13LP10	Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4	Todos os Campos de atuação social
1º 2º 3º	EM13LP13	Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1	Todos os Campos de atuação social
1º 2º 3º	EM13LP14	Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i> , entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1	Todos os Campos de atuação social
1º 2º 3º	EM13LP15	Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	1,3	Todos os Campos de atuação social
1º 2º 3º	EM13LP18	Utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	7	Todos os Campos de atuação social
1º 2º 3º	EM13LP19	Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, biodata, currículo <i>web</i> , videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i> , <i>wiki</i> , <i>site</i> etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3	Campo da vida pessoal

CADERNO PEDAGÓGICO

1º 2º 3º	EM13LP20	Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	2,3	Campo da vida pessoal
1º 2º 3º	EM13LP21	Produzir, de forma colaborativa, e socializar <i>playlists</i> comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, <i>fanzines</i> , <i>e-zines</i> ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, <i>games</i> , séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	1,6	Campo da vida pessoal
1º 2º 3º	EM13LP24	Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.	1	Campo de atuação na vida pública
1º 2º 3º	EM13LP34	Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas - texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. -, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.	3	Campo das práticas de estudo e pesquisa
1º 2º 3º	EM13LP46	Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6	Campo artístico-literário
1º 2º 3º	EM13LP49	Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1,6	Campo artístico-literário
1º 2º 3º	EM13LP51	Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3	Campo artístico-literário
1º 2º 3º	EM13LP52	Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1,2	Campo artístico-literário
1º 2º 3º	EM13LP53	Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, <i>fanzines</i> , <i>e-zines</i> etc.).	1,3	Campo artístico-literário
1º 2º 3º	EM13LP54	Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1,3	Campo artístico-literário

Adaptado pela autora da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018)

Anexo 2: Sugestões para análise do texto

Recortes com sugestões da videoanimação e trechos do poema “Morte e vida severina” que poderão ser explorados

Severino retirante



Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>)

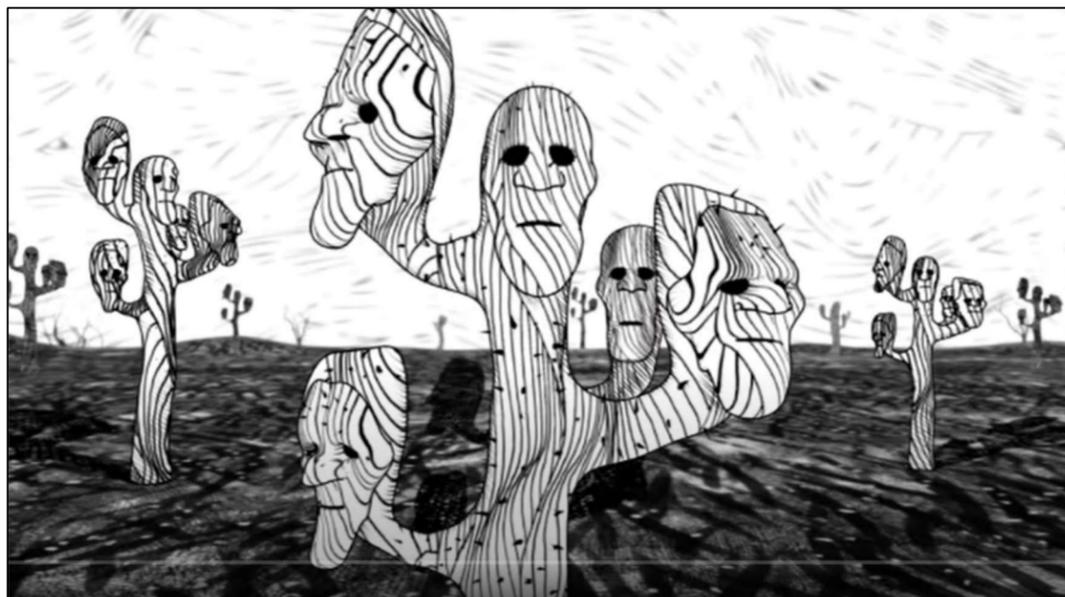
O caminhar solitário do personagem principal da obra representa a vida difícil da população que enfrenta as dificuldades no sertão nordestino. A seca está presente no solo rachado representado por traços fortes. A imagem do homem simples, descalço, de chapéu na cabeça e olhar inexpressivo remete o leitor à figura do retirante nordestino.

Integrante da Associação dos Críticos de Cinema do Rio Grande do Sul – ACCIRS, Danilo Fantinel, em sua crítica à animação, realizada em 2016, no site < <https://www.papodecinema.com.br/filmes/morte-e-vida-severina-em-desenho-animado/>>, ressalta que

A animação em alto contraste, repleta de movimentos fluidos e com traços, riscados e rasuras que conferem textura, volume, luz e sombra ao desenho, emulando as ilustrações de cordel e o próprio teatro de sombras, atrai pelo absoluto encantamento. Autêntica, extrapola a simples tradução imagética do texto a partir de ideias criativas e de soluções poéticas, iluminando a já brilhante obra do escritor.

Logo nos primeiros segundos da animação, é possível direcionar o estudante para a identificação das muitas semioses (imagens, enquadramentos, sons, identificados na narrativa, nos diálogos, nos coros e na trilha sonora) que se presentes obra, fazendo dela, portanto, um texto multissemiótico.

Identidade coletiva



Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>)

A falta de identidade fica evidente, logo nos primeiros versos, quando Severino tenta se apresentar. O personagem acaba se perdendo em meio às características comuns a todos os “Severinos”, como ilustrado no recorte, a seguir. Nesse momento a fala individual de Severino é substituída por um coro de vozes de tantos “Severinos, iguais em tudo na vida”.

Cabeça grande/Sangue tem pouca tinta



Pernas finas



Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>)

Como há muitos Severinos
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias

e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria
(...)
Somos muitos Severinos
iguais em tudo nesta vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta

E se somos Severinos iguais
em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).

(Trecho do poema Morte e vida severina, de João Cabral de Melo Neto)

Nos versos iniciais, após a tentativa de se identificar, Severino assume-se como parte de um coletivo de “iguais” (Figura – Identidade Coletiva) e destaca as características comuns a todos os “Severinos”, como nas duas ilustrações acima (Cabeça grande/Sangue tem pouca tinta e Pernas finas). Essa mesma igualdade é descrita na morte: “mesma morte severina”, velhos antes dos trintas anos, assassinados antes dos vinte, morre-se de fome um pouco a cada dia ou de doenças em qualquer idade, inclusive no ventre materno.

São questões importantes para serem analisadas, buscando na videoanimação as imagens, traços, sons e enquadramento que constroem a partir de imagens as falas (versos) do poema.

É necessário atentar-se para a maturidade e condições dos alunos para uma análise mais aprofundada das imagens. Então, professor, deixe seus alunos se expressar, falarem o que entendem e como se sentem diante da obra. A partir do entendimento apresentado, desafie-os, incentive, direcione o entendimento e a construção do significado do texto a confrontando o poema (que se transofrma na fala do personagem Severino) com as demais semioses que constituem a videoanimação.

Severino e os irmãos das almas – 1



Severino e os irmãos das almas - 2



Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>)

A quem estais carregando,
irmãos das almas,
embrulhado nessa rede?
dizei que eu saiba.
A um defunto de nada,
irmão das almas,
que há muitas horas
viaja à sua morada.
- E sabeis quem era ele,
irmãos das almas,
sabeis como ele se chama
ou se chamava?
Severino Lavrador,
irmão das almas,
Severino Lavrador,
mas já não lavra.
E de onde que o estais trazendo,
irmãos das almas,
onde foi que começou vossa jornada?
- Onde a Caatinga é mais seca,
irmão das almas,
onde uma terra
que não dá nem planta brava.
— E foi morrida essa morte,

irmãos das almas,
essa foi morte morrida
ou foi matada?
— Até que não foi morrida,
irmão das almas,
esta foi morte matada,
numa emboscada.
— E o que guardava a emboscada,
irmão das almas
e com que foi que o mataram,
com faca ou bala?
— Este foi morto de bala,
irmão das almas,
mas garantido é de bala,
mais longe vara.
— E quem foi que o emboscou,
irmãos das almas,
quem contra ele soltou
essa ave-bala?
— Ali é difícil dizer,
irmão das almas,
sempre há uma bala
voando desocupada.
— E o que havia ele feito

irmãos das almas, e o que havia ele feito
contra a tal pássara?
— Ter um hectare de terra,
irmão das almas,
de pedra e areia lavada
que cultivava.
— Mas que roças que ele tinha,
irmãos das almas
que podia ele plantar
na pedra avara?
— Nos magros lábios de areia,
irmão das almas,
os intervalos das pedras,
plantava palha.
— E era grande sua lavoura,
irmãos das almas,
lavoura de muitas covas,
tão cobiçada?
— Tinha somente dez quadras,
irmão das almas,
todas nos ombros da serra,
nenhuma várzea.

(Trecho do poema Morte e vida severina, de João Cabral de Melo Neto)

Em seu trajeto, o encontro de Severino com a morte é constante. São vários os momentos em que o retirante se depara com ela. O primeiro encontro se dá, no início de sua jornada, quando encontra dois homens carregando um defunto para sepultar. Severino cumprimenta esses dois homens, chamando-os de “irmãos das almas” e, com eles, mantém um diálogo (figura Severino e os irmãos das almas – 1).

É importante observar que o nome do defunto é “Severino Lavrador” e que, em determinado momento, a figura de Severino (o retirante) aparece na rede no lugar do morto (figura Severino e os irmãos das almas – 2). Essa situação se repete em vários outros encontros de Severino com a morte. Assim, a cada vez que a imagem mostra o falecido, enxergamos o rosto de Severino refletido nele – iguais em tudo na vida e na morte.

A conversa continua sobre o banal motivo de mais uma morte de tocaia.

Mulher que fez da morte a sua profissão



Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>)

Por todo o caminho, Severino se depara com a morte, de diversas formas. Uma delas é o encontro com uma senhora em um vilarejo onde tenta conseguir um trabalho, mas todos os afazeres que se tem naquele local está diretamente ligado à morte, ilustrado pelo trecho apresentado do poema e o recorte da videoanimação em que há um diálogo de Severino com a senhora que fez da morte a sua profissão.

A seguir, destacamos o singular diálogo entre Severino, em busca de um trabalho, e a senhora, que tem na morte a sua fonte de renda e diz que não tem do que reclamar, pois trabalho não lhe falta.

— Mas isso então será tudo em que sabe trabalhar? vamos, diga, retirante, outras coisas saberá.
— Deseja mesmo saber o que eu fazia por lá? comer quando havia o quê e, havendo ou não, trabalhar.
— Essa vida por aqui é coisa familiar; mas diga-me retirante, sabe benditos rezar? sabe cantar excelências, defuntos encomendar? sabe tirar ladainhas, sabe mortos enterrar?
— Já velei muitos defuntos, na serra é coisa vulgar; mas nunca aprendi as rezas, sei somente acompanhar.
— Pois se o compadre soubesse rezar ou mesmo cantar, trabalhávamos a meias, que a freguesia bem dá.
— Agora se me permite minha vez de perguntar:

como senhora, comadre, pode manter o seu lar?
— Vou explicar rapidamente, logo compreenderá: como aqui a morte é tanta, vivo de a morte ajudar.
— E ainda se me permite que volte a perguntar: é aqui uma profissão trabalho tão singular?
— É, sim, uma profissão, e a melhor de quantas há: sou de toda a região rezadora titular.
— E ainda se me permite mais outra vez indagar: é boa essa profissão em que a comadre ora está?
— De um raio de muitas léguas vem gente aqui me chamar; a verdade é que não pude queixar-me ainda de azar.
— E se pela última vez me permite perguntar: não existe outro trabalho para mim nesse lugar?

— Como aqui a morte é tanta, só é possível trabalhar nessas profissões que fazem da morte ofício ou bazar. Imagine que outra gente de profissão similar, farmacêuticos, coveiros, doutor de anel no anular, remando contra a corrente da gente que baixa ao mar, retirantes às avessas, sobem do mar para cá. Só os roçados da morte compensam aqui cultivar, e cultivá-los é fácil: simples questão de plantar; não se precisa de limpa, de adubar nem de regar; as estiagens e as pragas fazemos mais prosperar; e dão lucro imediato; nem é preciso esperar pela colheita: recebe-se na hora mesma de semear

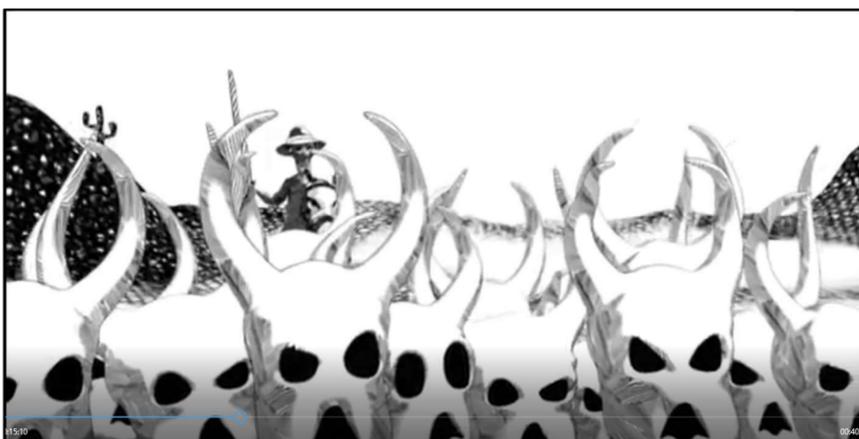
(Trecho do poema Morte e vida severina, de João Cabral de Melo Neto)

Outros encontros com a morte e os simbolismos, que a ela remetem, vão permeando o caminho de Severino no decorrer de sua retirada, como pode ser observado nos recortes a seguir. A morte está por toda a parte. Talvez, seja por esta razão que a morte vem antes da vida no título da obra.

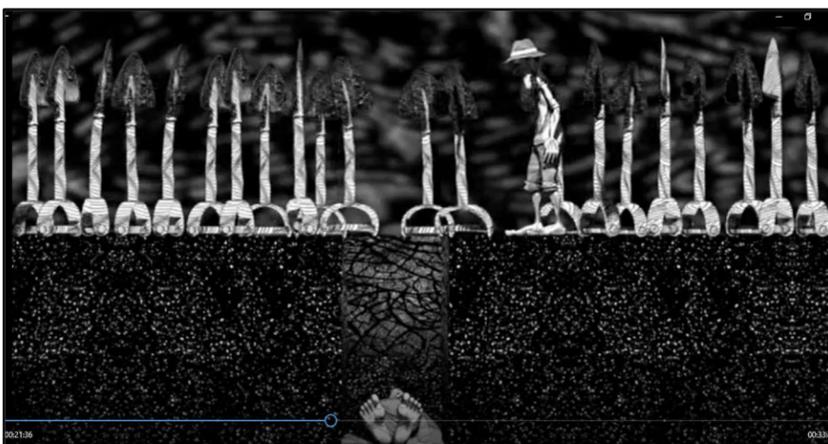
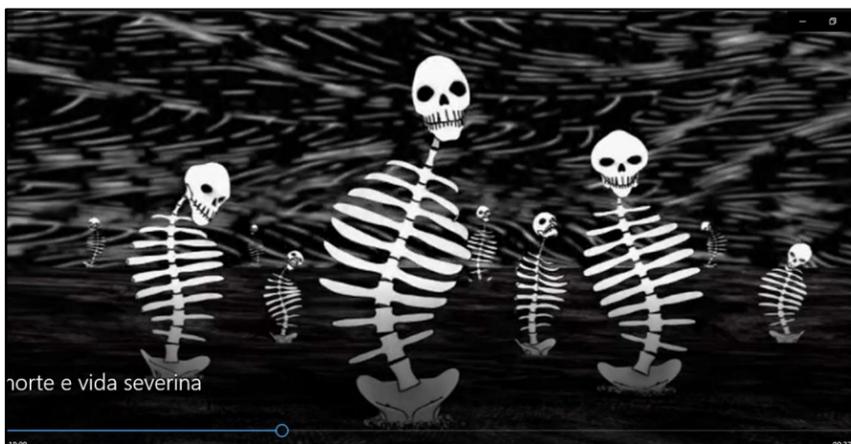
Recortes de imagens que representam a presença constante da morte na vida severina



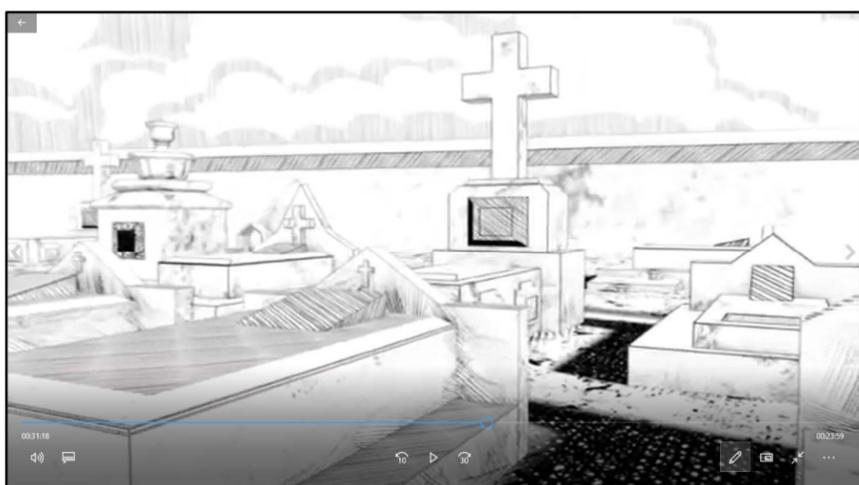
Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>)



Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>)



Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>)



Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>)

O caminho e o rosário



Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>)

Antes de sair de casa
aprendi a ladainha
das vilas que vou passar
na minha longa descida.
Sei que há muitas vilas grandes,
cidades que elas são ditas;
sei que há simples arruados,
sei que há vilas pequeninas,
todas formando um rosário
cujas contas fossem vilas,
de que a estrada fosse a linha.
Devo rezar tal rosário
até o mar onde termina,

saltando de conta em conta,
passando de vila em vila.
Vejo agora: não é fácil
seguir essa ladainha;
entre uma conta e outra conta,
entre uma e outra ave-maria,
há certas paragens brancas,
de planta e bicho vazias,
vazias até de donos,
e onde o pé se descaminha.
Não desejo emaranhar
o fio de minha linha
nem que se enrede no pêlo

hirsuto desta caatinga.
Pensei que seguindo o rio
eu jamais me perderia:
ele é o caminho mais certo,
de todos o melhor guia.
Mas como segui-lo agora
que interrompeu a descida?
Vejo que o Capibaribe,
como os rios lá de cima,
é tão pobre que nem sempre
pode cumprir sua sina
e no verão também corta,
com pernas que não caminham.

(Trecho do poema Morte e vida severina, de João Cabral de Melo Neto)

A imagem (O caminho e o rosário) mostra Severino segurando um rosário, onde as contas são representadas pelas casas e cada uma delas representa um dos vilarejos, por onde ele passou. O rosário ainda tem uma importante conotação: remete à religiosidade do sertanejo nordestino que se apega à fé para se manter vivo em meio ao sofrimento. A importância do Rio Capibaribe é também citada neste trecho do poema/monólogo de Severino (aparece também em outros três versos do poema).

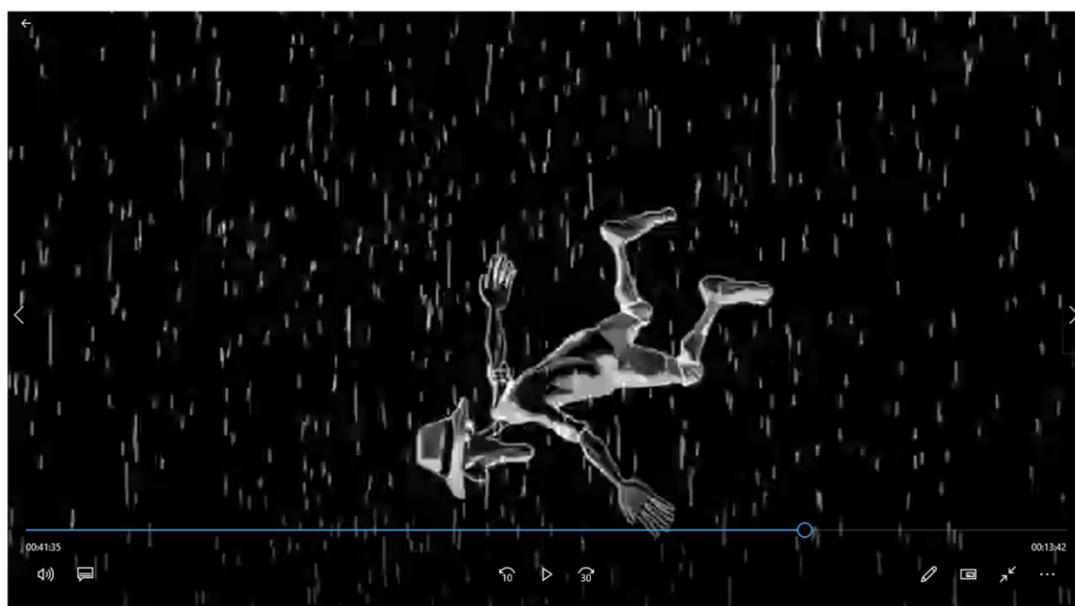
O Rio, de grande importância para o interior pernambucano, serve de guia para Severino. Mas, em certo momento, até o Rio Capibaribe sucumbe à seca e desaparece. Assim, o rosário representa duas partes importantes da retirada de Severino: o cordão remete ao Rio Capibaribe, seu guia que corta o sertão em direção ao mar; e as contas, representando os vilarejos que o retirante encontrou em seu caminho.

Em certo ponto da retirada, Severino assiste ao enterro de um trabalhador e ouve o que os amigos dizem sobre o falecido.

Mais à frente, na narrativa, o retirante resolve acelerar o passo para chegar logo a Recife. Chegando à cidade, mais um vez se depara com a morte. Senta-se na calçada de um cemitério para descansar e ouve a conversa de dois coveiros que estão do outro lado do muro. Novamente, a morte é sua companheira de retirada.

Atenção: o assunto da conversa apresenta pontos interessantes que podem ser destacados.

Severino pensa em se jogar do rio da vida



Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=cIKnAG2Ygyw>)

Ao final de sua caminhada, Severino chega a um dos cais do Rio Capibaribe, mas sua esperança já se desfez e, ali, nas águas do rio, pensa em tirar sua vida, abreviando o sofrimento. Mas, conhece Seu José, mestre carpina, com o qual conversa e faz questionamentos sobre as dificuldades da “vida severina”.

Atenção: o diálogo é passível de observações e análise. Os questionamentos de Severino são ricos pontos para reflexão sobre os desafios da vida severina.

— Seu José, mestre carpina,
que habita este lamaçal,
sabes me dizer se o rio
a esta altura dá vau?
sabes me dizer se é funda
esta água grossa e carnal?

— Severino, retirante,
jamais o cruzei a nado;
quando a maré está cheia
vejo passar muitos barcos,
barcaças, alvarengas,
muitas de grande calado.

— Seu José, mestre carpina,
para cobrir corpo de homem
não é preciso muito água:
basta que chega o abdome,
basta que tenha fundura
igual à de sua fome.

— Severino, retirante
pois não sei o que lhe conte;
sempre que cruzo este rio
costumo tomar a ponte;
quanto ao vazio do estômago,
se cruza quando se come.

— Seu José, mestre carpina,
e quando ponte não há?
quando os vazios da fome
não se tem com que cruzar?
quando esses rios sem água
são grandes braços de mar?

— Severino, retirante,
o meu amigo é bem moço;

sei que a miséria é mar largo,
não é como qualquer poço:
mas sei que para cruzá-la
vale bem qualquer esforço.

— Seu José, mestre carpina,
e quando é fundo o perau?
quando a força que morreu
nem tem onde se enterrar,
por que ao puxão das águas
não é melhor se entregar?

— Severino, retirante,
o mar de nossa conversa
precisa ser combatido,
sempre, de qualquer maneira,
porque senão ele alarga
e devasta a terra inteira.

— Seu José, mestre carpina,
e em que nos faz diferença
que como frieira se alastre,
ou como rio na cheia,
se acabamos naufragados
num braço do mar miséria?

— Severino, retirante,
muita diferença faz e
entre lutar com as mãos
e abandoná-las para trás,
porque ao menos esse mar
não pode adiantar-se mais.

— Seu José, mestre carpina,
e que diferença faz
que esse oceano vazio
cresça ou não seus cabedais

se nenhuma ponte mesmo
é de vencê-lo capaz?
— Seu José, mestre carpina,
que lhe pergunte permita:
há muito no lamaçal
apodrece a sua vida?
e a vida que tem vivido
foi sempre comprada à vista?

— Severino, retirante,
sou de Nazaré da Mata,
mas tanto lá como aqui
jamais me fiaram nada:
a vida de cada dia
cada dia hei de comprá-la.

— Seu José, mestre carpina,
e que interesse, me diga,
há nessa vida a retalho
que é cada dia adquirida?
espera poder um dia
comprá-la em grandes partidas?

— Severino, retirante,
não sei bem o que lhe diga:
não é que espere comprar
em grosso tais partidas,
mas o que compro a retalho é,
de qualquer forma, vida.

— Seu José, mestre carpina,
que diferença faria
se em vez de continuar
tomasse a melhor saída:
a de saltar, numa noite,
fora da ponte e da vida?

(Trecho do poema Morte e vida severina, de João Cabral de Melo Neto)

Severino e Seu José, Mestre Carpina



Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>)

Esse diálogo é interrompido por uma mulher que chama Seu José, aos gritos, para avisá-lo que seu filho acabou de nascer. Em meio a tanta pobreza, os vizinhos, conhecidos e até duas ciganas vão visitar o recém-nascido com suas pequenas, mas importantes lembranças, para o recém-nascido.

Nascimento do filho de José, mestre carpina



Fonte: Videoanimação “Morte e Vida Severina” (<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>)

No contexto final da narrativa, são diversos os elementos que remetem ao Natal: o pai, **José, mestre carpina**, nascido na cidade de **Nazaré** da Mata, assim como **José, o carpinteiro**, marido de Maria, mãe de Jesus. José também era de uma cidade chamada **Nazaré**.

Outra referência ao Natal, é **o nascimento de uma criança em meio à pobreza**. A criança recebe visitas, presentes de pessoas humildes e traz consigo a esperança de dias melhores. O nascimento dessa criança, uma nova vida, é o sinal de renovação da esperança de todo um povo sofrido. Esse é o primeiro momento em que a vida se faz presente na jornada de Severino.

As imagens das visitas e dos presentes humildes vão se seguindo na videoanimação, com cada personagem fazendo apresentação do que pode trazer para presentear a mãe e o bebê.

A imagem lembra um auto de Natal: o auto de Natal pernambuco, como pode ser observado no recorte acima (Nascimento do filho de José, mestre carpina).

Severino e Seu José, mestre carpina, retomam a conversa. Seu José aponta para Severino algumas questões positivas e razões para levar a vida adiante! Dessa conversa, fica uma mensagem de vida e esperança, a partir do nascimento que representa o brotar de nova vida.

A seguir, os versos finais do poema que, na videoanimação, é acompanhada por uma sequência de imagens da conversa entre os dois personagens.

Esses versos finais trazem também pontos importantes para análise e reflexão que podem ser analisados juntamente com os questionamentos realizados por Severino no diálogo anterior.

— Severino, retirante,
deixe agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta
da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar
fora da ponte e da vida;
nem conheço essa resposta,
se quer mesmo que lhe diga
é difícil defender,
só com palavras, a vida,

ainda mais quando ela
é esta que vê, Severina
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.
E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,

ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida Severina.

(Trecho do poema Morte e vida severina, de João Cabral de Melo Neto)

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES -1

Sugestões de videoanimação para novas propostas de atividades pedagógicas

“Vida Maria”

Propostas para reflexão: questão de gênero – submissão da mulher na sociedade e desrespeito aos direitos básicos, como a educação.

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG htum4>>

“Cuerdas” (Cordas) –

Propostas para reflexão: a questão da inclusão; acessibilidade na escola e na sociedade; a minha postura sobre a questão da inclusão.

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=OrGEjSn1v8Y>>

“Menina bonita do laço de fita”

Propostas para reflexão: comparação das semioses presentes no livro de mesmo nome da autora Ana Maria Machado (1986) e na videoanimação; realizar reflexões e debates sobre questões envolvendo preconceitos diversos, como credo, raça e outros. (proposta para alunos do 6º ano e que poderá ser adaptada para os anos iniciais do ensino fundamental).

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=Uhr8SXhQv6s>>

“A moça que dançou depois de morta”

Propostas para reflexão: lendas e contos locais e regionais, conhecimento da literatura de Cordel e da técnica da xilografia, bem como das questões culturais que permeiam a xilografia e a literatura de cordel. A riqueza literária no interior do Brasil.

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y3nUMo8IR3g>>

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES -2

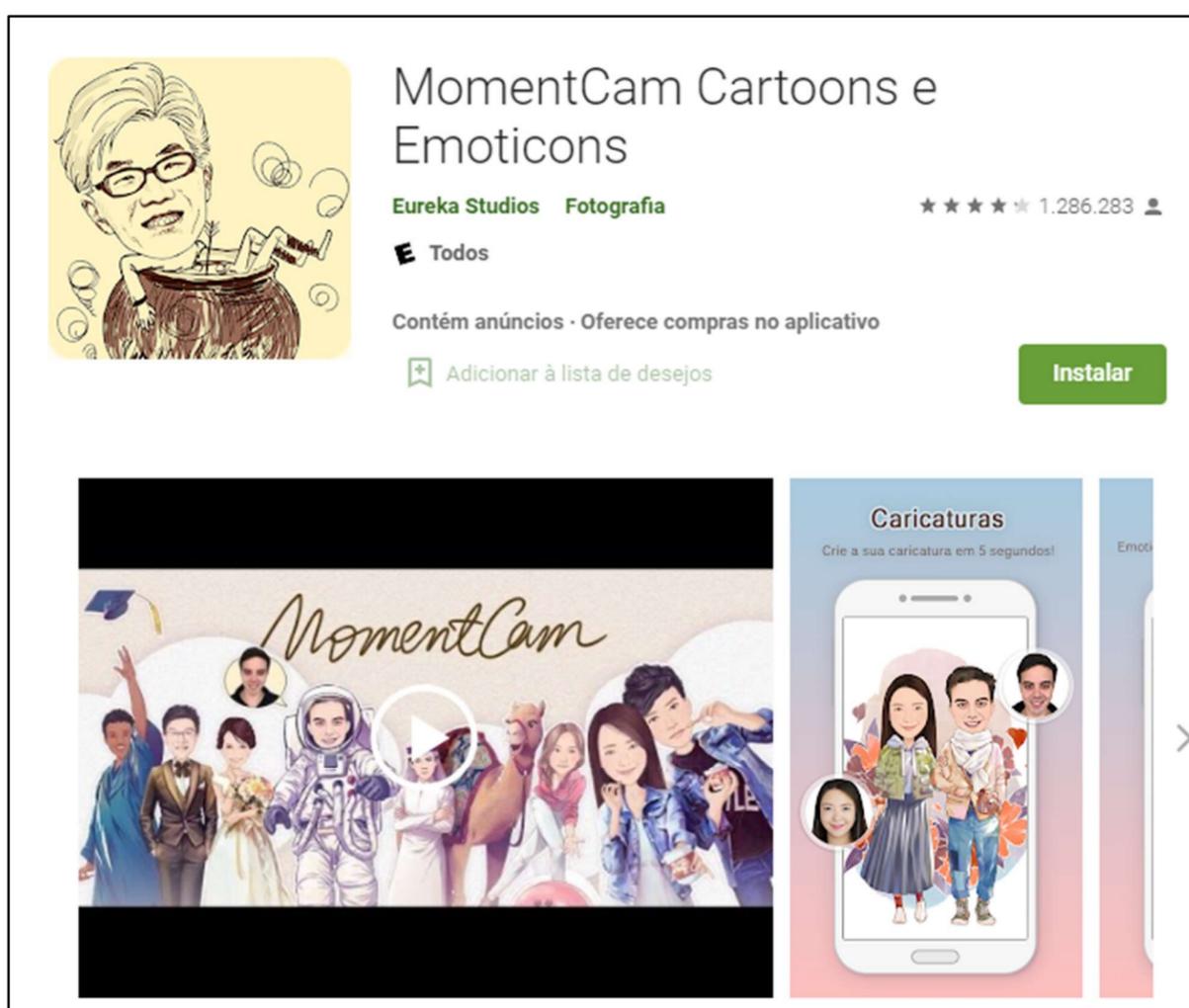
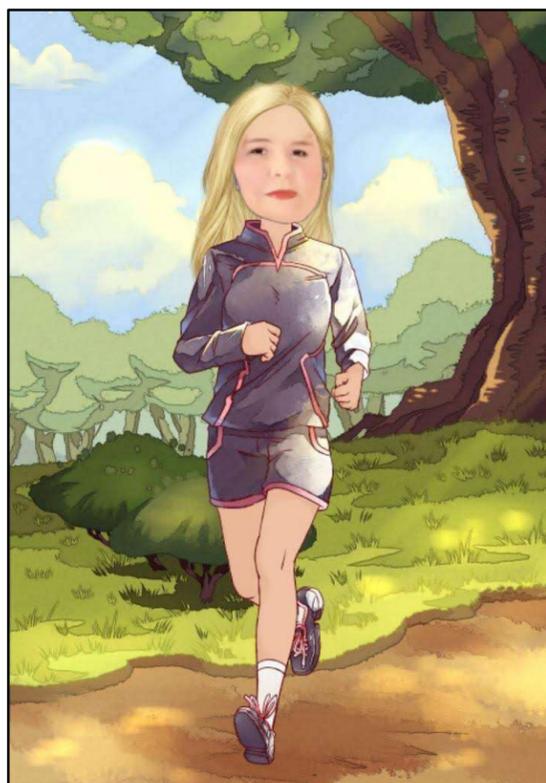
Crie seu avatar!

A proposta de criar um avatar que tenha características e traços parecidos com o de uma pessoa é cada vez mais comum nas redes sociais. Existem vários aplicativos que podem ser baixados no celular e, a partir dos quais, qualquer pessoa, mesmo com conhecimento básico nas ferramentas digitais, conseguirá criar seu avatar.

Outro destaque interessante são as diversas possibilidades e ambientes nos quais esses avatares podem ser inseridos: casa, escola, prática de esportes, piscina, em família e outros.

Para a ilustração deste caderno pedagógico, optou-se pelo aplicativo *MomentCan*.

MomentCan



Fonte: < https://play.google.com/store/apps/details?id=com.manboker.headportrait&hl=pt_BR&gl=US >

- MomentCam é um aplicativo que converte fotografias em divertidas caricaturas.
- Tire uma fotografia, crie a sua própria caricatura e compartilhe com seus amigos de forma totalmente grátis. Se quiser ver você ou seus amigos em todo o tipo de situações hilariantes, baixe o MomentCam e se deixe surpreender. Com MomentCam, você pode ser o jogador de futebol mundialmente famoso que sempre sonhou, pode ser uma popular estrela de Hollywood, ou simplesmente o herói da sua própria história. Seja quem for que você escolha, uma coisa é certa: MomentCam o vai fazer passar muitas horas de diversão.
- CARACTERÍSTICAS:
 - TRANSFORME-SE a aos seus amigos em hilariantes caricaturas e emoticons animados.
 - GUARDE as caricaturas e emoticons animados no cartão SD.
 - COMPARTILHE as suas caricaturas e emoticons animados no Facebook, Twitter, Instagram e WeChat.
 - PARTICIPE numa comunidade de milhões de pessoas ao redor do mundo, com MomentCam.

Informações disponíveis em:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.manboker.headportrait&hl=pt_BR&gl=US>

***Agradecimento especial à amiga, Supervisora Pedagógica e Professora Mestra Solange Silva Nogueira Luz pelo apoio e pela participação especial na montagem dos avatares usados neste trabalho!**

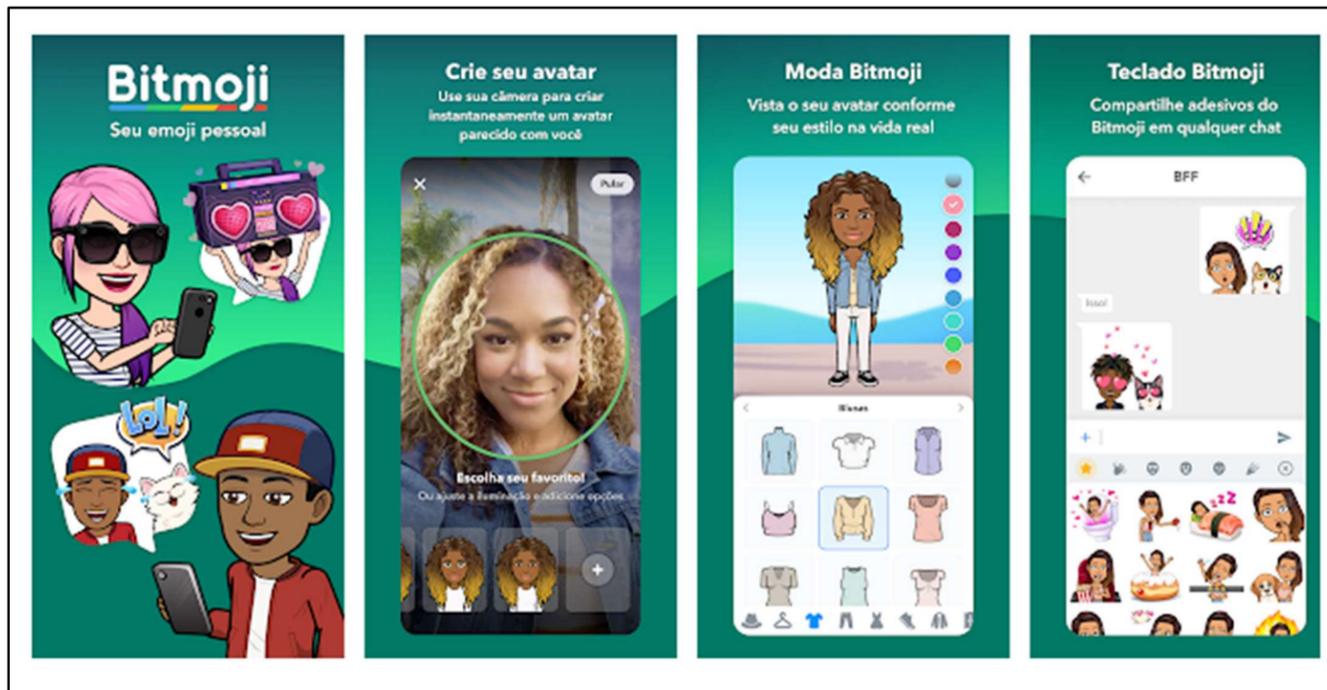


Avatar em família



Bitmoji

Existem outros aplicativos que também poderão ser baixados no celular e através do quais você poderá criar seu avatar em diversas situações. O **Bitmoji** é um destes aplicativos!



Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bitstrips.imoji&hl=pt_BR&gl=US

- O Bitmoji é seu emoji pessoal.
- Crie um avatar cheio de expressão em estilo desenho
- Escolha entre centenas de adesivos estrelando VOCÊ
- Use o Bitmoji no Snapchat e qualquer lugar com chat

Informações disponíveis em:

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bitstrips.imoji&hl=pt_BR&gl=US

Avatares criados pelas amigas Inspetoras Escolares no aplicativo Bitmoji



Avatar de **Valderlice Rosa**



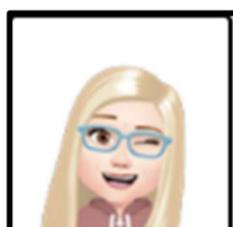
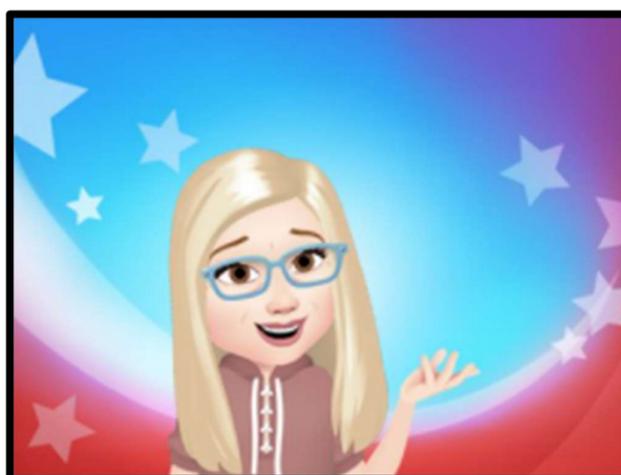
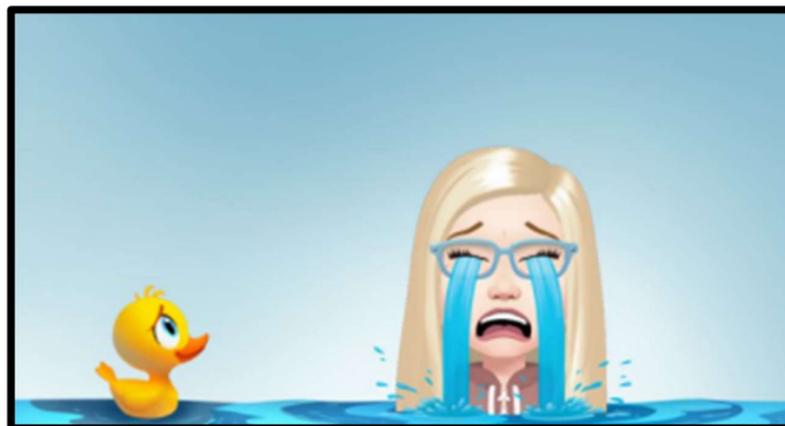
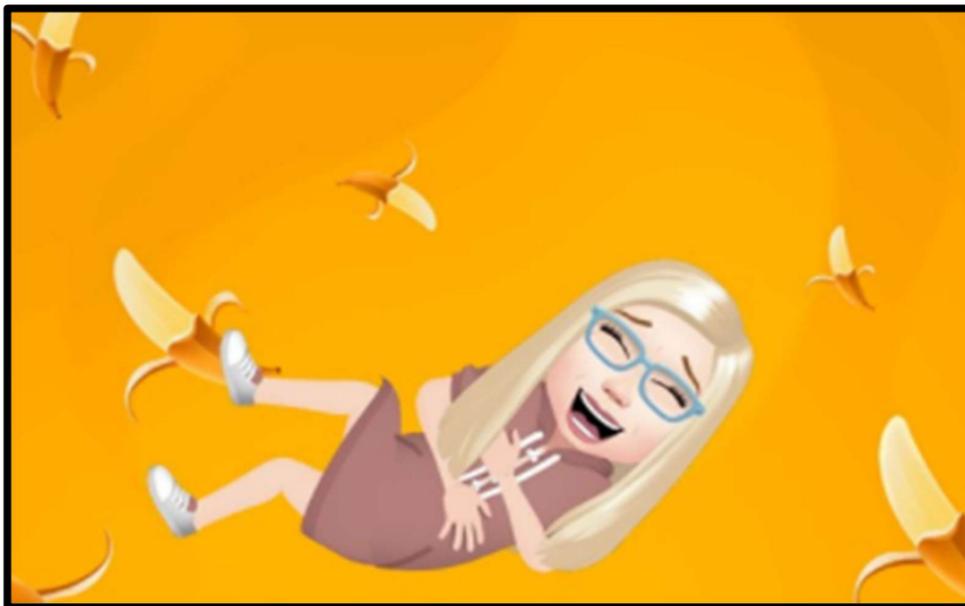
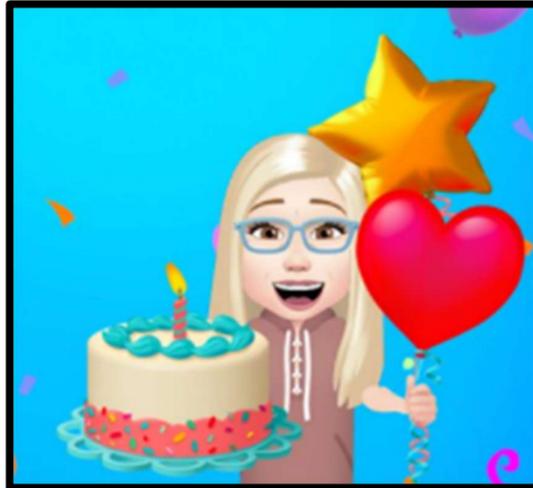
Avatar de **Ana Maria da Silva Buda**



Avatar de **Andréa Reis**

Avatar no Facebook

Uma opção bastante acessível e comum entre os usuários das redes sociais são os avatares do *Facebook*. É simples e divertido! Basta ter uma conta nesta rede social e você poderá criar seu avatar e usá-los tanto nas interações na página quanto fora dela. As imagens seguintes são avatares do perfil da autora (Vanilda Belizário) no *Facebook*.



REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques. **Pode um Filme Ser um Ato de Teoria?** Educação & Realidade, vol. 33, nº 1, enero-junio, 2008. P. 21-34. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227051004.pdf>>. Acesso em: 22/05/2019.
- BRASIL. **LDBEN nº 9394/96**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 30/05/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 15/05/2019.
- KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti (Orgs). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- MARANHA, Tulio Lourençoni. FERREIRA, Helena Maria. **A leitura de textos multissemióticos à luz da gramática do design visual. Cadernos IL**, Porto Alegre, nº 56. p. 102-117. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>>. Acesso em: 02/05/2019.
- NAUMANN, Laryssa Amaro. PISCHETOLA, Magda. **Práticas de leitura e autoria na perspectiva dos multiletramentos: relato de pesquisa em escolas municipais do Rio de Janeiro**. Nuances: estudos sobre educação. V. 28, n.1, p. 127-146. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4739>. Acesso em: 30/04/2019.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. SZUNDY, Paula Tatianne Carrèra. **Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago/Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a12v9n2.pdf>>. Acesso em: 15/04/2019.
- ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In. ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo [Orgs.]. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SERPA, Afonso. 2011. **Morte e Vida Severina**. Adaptado da obra de João Cabral de Melo Neto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>>. Acesso em: 22/08/2019.
- SILVA, Paulo Ricardo da.[et al. Orgs.]. **Pibid UFLA: experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.
- Videoanimação. **O Homem Mal-humorado**. (“Mr. Indifferent”/A film by: Aryasb Feiz/Production company: Hanzo FZE/Agency: Leo Burnett, Dubai). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLgoDJp02v4>>. Acesso em: 15/04/2019.