



LAURA MENDES CLARO

**A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA
METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA E
A PRODUÇÃO DE VIDEOANIMAÇÃO**

LAVRAS – MG

2025

LAURA MENDES CLARO

**A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O
TRABALHO COM LEITURA E A PRODUÇÃO DE VIDEOANIMAÇÃO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

**LAVRAS - MG
2025**

Claro, Laura Mendes.

A retextualização como estratégia metodológica para o trabalho com a leitura e a produção de videoanimação / Laura Mendes Claro. – Lavras : UFLA, 2025.

127 p. : il.

Orientador: Helena Maria Ferreira
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal de Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. Multiletramentos. 2. Retextualização. 3.
Videoanimação. I. Ferreira, Helena Maria. II. Universidade
Federal de Lavras. III. Título.

CDD – 370

LAURA MENDES CLARO

**A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O
TRABALHO COM LEITURA E A PRODUÇÃO DE VIDEOANIMAÇÃO**


**RETEXTUALIZATION AS A METHODOLOGICAL STRATEGY FOR
WORKING WITH READING AND THE PRODUCTION OF ANIMATED
VIDEOS**

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

APROVADA em 28 de janeiro de 2025

Dra. Carolina Alves Fonseca – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Dra. Jaciluz Dias Fonseca – Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Documento assinado digitalmente
 **HELENA MARIA FERREIRA**
Data: 21/04/2025 21:17:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

**LAVRAS - MG
2025**

Dedico este trabalho ao meu marido, Zeuler, e às minhas filhas, Ana Clara e Letícia, que são minha fonte constante de inspiração, apoio e amor. A jornada que me trouxe até aqui foi mais leve e significativa por conta de vocês. Obrigada por acreditarem em mim e estar ao meu lado em cada passo dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, em especial ao meu marido Zeuler, que me apoiou de maneira incondicional, me acompanhou em cada passo dessa caminhada e abriu mão de tantas coisas para que eu pudesse seguir em frente. Seu amor, paciência e compreensão foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

À minha orientada, Dra. Helena Maria Ferreira, minha eterna gratidão por sua paciência, dedicação, generosidade em compartilhar seu conhecimento e por sempre me proporcionar oportunidades de aprendizado. Suas orientações foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amigos, que me apoiaram nessa aventura. Em especial à Luciane, Flávia e Marcelo que dividiram comigo tanto as dificuldades quanto os momentos de alegria durante essa jornada. Já sinto saudades das nossas viagens sempre divertidas à Lavras. Obrigada pela amizade e pelo apoio constante.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao Programa Trilhas de Futuro Educadores, um projeto do Governo do Estado de Minas Gerais que proporcionou as condições possíveis para podermos estudar em uma instituição de ensino renomada, ampliando nossos horizontes acadêmicos e profissionais. Graças a essa oportunidade, pude aprimorar minhas competências e contribuir de forma mais significativa para a educação em nosso estado.

Agradeço também a todos os professores e colegas de turma do Mestrado em Educação da UFLA, que me ensinaram tanto, não apenas sobre a área acadêmica, mas também sobre a importância do diálogo, da troca de experiências e do respeito mútuo. Cada um de vocês contribuiu de maneira única para o meu crescimento, tanto profissional quanto pessoal, e por isso sou imensamente grata.

RESUMO

Esta dissertação elege como objeto de estudo os textos multissemióticos, que se caracterizam por congregarem diferentes modos/recursos de linguagens (palavras, imagens, sons, cores, gestos, expressões faciais, olhares, movimentos, iluminação, enquadramentos, saliências etc.). No contexto do processo de ensino e de aprendizagem, a leitura e a produção desses textos demandam estratégias metodológicas para um adequado processo de produção de sentidos. Desse modo, o trabalho com esse tipo de produção assume relevância em função da importância de uma formação voltada para o exercício da cidadania, uma vez que os textos que circulam na sociedade da informação têm como característica basilar a congregação de diferentes semioses. Essa questão tem sido amplamente discutida pelo campo teórico da Pedagogia dos Multiletramentos, que destaca a necessidade de novas ferramentas e práticas educativas, tanto para a produção quanto para a análise crítica dos textos (Kalantzis; Cope; Pinheiro 2020). Diante disso, esta dissertação, a partir de uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna, buscou analisar os recursos semióticos em uma atividade didática de retextualização do gênero conto popular para o gênero videoanimação. A pesquisa tem como objetivo geral de explorar a retextualização de contos populares (na modalidade escrita) em videoanimação (modalidades oral, escrita, sonora e visual). Quanto aos objetivos específicos, esta dissertação se pautou em: a) caracterizar a abordagem didática proposta pela pedagogia dos multiletramentos; b) caracterizar a estratégia metodológica da retextualização e discorrer sobre as contribuições dessa estratégia para o ensino da leitura e da produção textual; c) analisar a relevância do trabalho com textos multissemióticos em sala de aula; d) desenvolver um projeto de intervenção voltado para o trabalho de retextualização de contos (modalidade escrita e visual) para o gênero videoanimação (modalidades oral, escrita, sonora e visual); e) produzir um relato sobre a experiência vivenciada, voltado para a formação de professores. Para tal, este trabalho inclui uma pesquisa bibliográfica constituída por duas partes: a) caracterização dos pressupostos teóricos relacionados à Pedagogia dos Multiletramentos; b) caracterização dos processos de retextualização. Além disso, foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção que resultou no produto educacional, envolvendo uma proposta de atividade de retextualização do gênero conto para o gênero videoanimação. A pesquisa-intervenção foi realizada em uma turma de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, culminando na produção de três videoanimações. A partir da pesquisa empreendida foi possível ampliar os estudos teóricos e metodológicos sobre práticas de leitura, escrita, oralidade, explorar diferentes linguagens, promover habilidades relacionadas aos multiletramentos, contribuindo para a formação de professores de língua portuguesa.

Palavras-Chave: leitura; produção de textos; multiletramentos; retextualização; formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation focuses on multisemiotic texts, which are characterized by the integration of different modes/resources of languages (words, images, sounds, colors, gestures, facial expressions, glances, movements, lighting, framing, salience, etc.). In the context of teaching and learning, the reading and production of these texts require methodological strategies for an adequate meaning-making process. Thus, working with this type of production is relevant due to the importance of fostering a citizenship-oriented education, as texts circulating in the information society are fundamentally multisemiotic. This issue has been extensively discussed in the theoretical field of the Pedagogy of Multiliteracies, which highlights the need for new tools and educational practices for both the production and critical analysis of texts (Kalantzis, Cope, and Pinheiro 2020). In this context, this dissertation, through an intervention proposal for teaching the mother tongue, analyzed the semiotic resources used in a didactic activity that retextualized the popular tale genre into the video animation genre. The general objective of the research was to explore the retextualization of popular tales (in the written modality) into video animations (oral, written, sound, and visual modalities). The specific objectives were: a) to characterize the didactic approach proposed by the pedagogy of multiliteracies; b) to define the methodological strategy of retextualization and discuss its contributions to the teaching of reading and textual production; c) to analyze the relevance of working with multisemiotic texts in the classroom; d) to design and implement an intervention project focused on the retextualization of tales (written and visual modalities) into the video animation genre (oral, written, sound, and visual modalities); e) to produce an experiential report aimed at teacher education. To achieve these goals, this dissertation includes a bibliographic research divided into two parts: a) characterization of the theoretical foundations related to the Pedagogy of Multiliteracies; b) characterization of retextualization processes. Additionally, an intervention research project was developed, resulting in an educational product that involved a retextualization activity from the tale genre to the video animation genre. This intervention was carried out with a 6th-grade class in a public school, culminating in the production of three video animations. The research expanded theoretical and methodological studies on reading, writing, and oral practices, explored different languages, promoted skills related to multiliteracies, and contributed to the professional development of Portuguese language teachers.

Keywords: reading; text production; multiliteracies; retextualization; professional development of teachers.

INDICADORES DE IMPACTO

A dissertação aborda uma pesquisa que busca contribuir para a reflexão e o aprimoramento da formação de professores, com foco na integração de multiletramentos, retextualização e práticas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O trabalho teve como objetivo principal desenvolver e aplicar um produto educacional voltado para a formação continuada de docentes, visando à adaptação de metodologias que atendam às demandas da educação contemporânea, especialmente em contextos marcados pela multimodalidade e pelo uso de tecnologias. A pesquisa impactou diretamente a prática pedagógica em uma escola de educação básica de Minas Gerais, onde foi implementado um projeto de intervenção que envolveu a criação e análise de textos multissemióticos, como videoanimações, e a integração de gêneros digitais, como animações minimalistas publicadas no Instagram. Os resultados demonstraram um aumento significativo no engajamento dos alunos, além de evidenciar avanços na compreensão e produção de textos em diferentes linguagens e mídias. A pesquisa também proporcionou uma ressignificação da prática profissional do pesquisador, promovendo uma reflexão crítica sobre métodos pedagógicos e sua adaptação para contextos mais inclusivos. Do ponto de vista social, o trabalho contribuiu para a formação de professores mais preparados para atuar em um cenário educacional em constante transformação, fortalecendo a qualidade da educação básica e promovendo a integração de tecnologias e práticas inovadoras no ensino. Culturalmente, a pesquisa valorizou a diversidade de linguagens e semioses, ampliando o repertório de possibilidades pedagógicas e favorecendo o diálogo entre a escola e as práticas sociais contemporâneas. Tecnicamente, destacou-se a aplicação de recursos digitais e multimodais, que permitiram a exploração didática de gêneros multissemióticos e a promoção de habilidades essenciais para a leitura, produção e interpretação de textos em ambientes digitais. Os impactos obtidos e potenciais da pesquisa abrangem não apenas o contexto imediato de aplicação, mas também outras realidades educacionais, contribuindo para a disseminação de conhecimentos e estratégias que podem enriquecer as práticas pedagógicas em diferentes territórios e populações.

IMPACT INDICATORS

The dissertation addresses research aimed at contributing to the reflection and improvement of teacher education, focusing on the integration of multiliteracies, retextualization, and pedagogical practices aligned with the National Common Curricular Base (BNCC). The primary objective of the study was to develop and apply an educational product for the continuing education of teachers, aiming to adapt methodologies that meet the demands of contemporary education, especially in contexts marked by multimodality and the use of technologies. The research directly impacted pedagogical practices in a basic education school in Minas Gerais, where an intervention project was implemented involving the creation and analysis of multisemiotic texts, such as video animations, and the integration of digital genres, such as minimalist animations published on Instagram. The results demonstrated a significant increase in student engagement, as well as advances in the comprehension and production of texts in different languages and media. The research also facilitated a redefinition of the researcher's professional practice, promoting critical reflection on pedagogical methods and their adaptation to more inclusive contexts. From a social perspective, the study contributed to the training of teachers better prepared to work in an ever-changing educational landscape, strengthening the quality of basic education and promoting the integration of technologies and innovative teaching practices. Culturally, the research emphasized the diversity of languages and semiotic systems, expanding the repertoire of pedagogical possibilities and fostering dialogue between schools and contemporary social practices. Technologically, the application of digital and multimodal resources stood out, enabling the didactic exploration of multisemiotic genres and the promotion of essential skills for reading, producing, and interpreting texts in digital environments. The achieved and potential impacts of the research extend beyond the immediate context of application, reaching other educational realities and contributing to the dissemination of knowledge and strategies that can enrich pedagogical practices in different territories and populations.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 METODOLOGIA.....	15
3 O TRABALHO COM AS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	19
3.1 Multiletramentos: pressupostos básicos	19
3.2 Orientações da BNCC para o trabalho com textos multissemióticos	25
3.3 A formação de professores para o trabalho na perspectiva dos multiletramentos	31
4 RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E ANÁLISES PRÁTICAS	38
4.1 Concepções de Retextualização	38
4.2 Contribuições dos processos de retextualização para o ensino de língua portuguesa	41
4.3 Analisando um exemplo de retextualização	49
5 CONCEPÇÕES DE VIDEOANIMAÇÃO E ANÁLISE DE UMA VIDEOANIMAÇÃO PRODUZIDA PELOS ALUNOS	59
5.1 Concepção do gênero videoanimação	59
5.2 Recursos semióticos trabalhados na videoanimação	64
5.2.1 Personagens, figurinos e cenário	66
5.2.2 Expressões faciais	68
5.2.3 Cores	69
5.2.4 Recursos sonoros.....	70
6 RELATO DE EXPERIÊNCIA: A RETEXTUALIZAÇÃO DE UM CONTO PARA UMA VIDEOANIMAÇÃO.....	71
6.1 Produto educacional e apresentação da proposta didática.....	71
6.2 Dados da escola	75
6.3 Reflexões sobre a experiência vivenciada.....	75
6.4 Contribuições do projeto de intervenção para uma reflexão acerca da formação de professores.....	81
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE – Caderno pedagógico	92

1 INTRODUÇÃO

Alguns acham que o ensino de língua equivale a ensinar a língua propriamente. Eu penso que o ensino de língua consiste em ajudar o aluno a se tornar um tipo de usuário mais habilidoso, flexível e versátil da língua escrita e falada; trata-se, portanto, do desenvolvimento linguístico do aluno através da interação em diversos contextos com tarefas que representam variados desafios. Portanto, ensinar uma língua é ensinar uma arte às pessoas.

Charles Bazerman (2011, p.34)

As tecnologias de comunicação e informação (TIC), notadamente, as digitais, têm integrado o cotidiano social de nossos¹ alunos de modo cada vez mais recorrente. Por isso, não é suficiente que as práticas educativas estejam direcionadas apenas para os processos de leitura e de escrita de textos na modalidade verbal escrita, mas que contemplem as produções multissemióticas, que são constituídas por múltiplos recursos, tais como palavras, imagens, cores, sons, enquadramento, iluminação, movimentos etc. Essa abordagem possibilita o desenvolvimento de práticas educativas articuladas com as demandas da sociedade, na qual circulam textos com diversas configurações.

Nessa perspectiva, Rojo e Moura (2012) se reportam à Pedagogia dos Multiletramentos, proposta apresentada pelo Grupo de Nova Londres², que considera que as práticas educativas precisam contemplar novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) - de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. Por isso, são requeridas novas práticas: (a) de produção que utilizam cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como sujeito-receptor.

Diante do exposto, é relevante que o percurso de formação de professores no campo das linguagens contemple abordagens teóricas na perspectiva de multiletramentos, que considera a multiplicidade de linguagens (escrita, oral, visual, sonora, tátil, gestual, emocional e espacial) e a de culturas (Rojo; Moura, 2012).

¹ Este texto possui, além de revisão de literaturas, relatos de minhas experiências na sala de aula. Então, é uma escolha utilizar verbos ora conjugados de forma impessoal, na terceira pessoa do singular, ora na primeira pessoa, para ressaltar uma experiência ou ponto de vista pessoal.

² A pedagogia dos multiletramentos é uma proposta/movimento educacional desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (New London Group) – GNL entre 1995 e 1996. Diferente de um método ou abordagem de ensino, essa pedagogia é voltada para uma educação apropriada para contemporaneidade, especialmente uma educação linguística. De acordo com o GNL, o século XXI é atravessado por múltiplas linguagens e culturas, o que demanda dos indivíduos variados letramentos e/ou maneiras de interagir, ou seja, multiletramentos. (Cazden *et al*, 2021)

Para tal, a concepção de linguagem que sustenta a prática pedagógica do professor deve pressupor que o processo de ensino da leitura e da produção textual se pauta na interação dos alunos com os textos lidos/produzidos. Nesse viés, uma prática pedagógica, assentada em uma abordagem interacionista, implica em sujeitos constituídos na e pela linguagem. Essa concepção valoriza a compreensão da linguagem como uma atividade dinâmica e situada, orientada pela comunicação e pela interação social (Koch, 2004).

Considerando essa perspectiva teórica, podemos afirmar que uma das estratégias metodológicas que merece destaque, no contexto de uma abordagem interacionista, é a retextualização, que permite não somente a articulação intrínseca entre as práticas de linguagem³, como também uma análise mais detida dos gêneros trabalhados em sala de aula. De acordo com Marcuschi (2010), para retextualizar é preciso, inevitavelmente, que o aluno compreenda a proposta do projeto de dizer referente ao gênero-base e do gênero-alvo, bem como os efeitos de sentidos decorrentes da combinação dos diferentes recursos linguísticos-semióticos-discursivos.

Nesse contexto, a retextualização se caracteriza como o processo pelo qual um gênero é recriado, reestruturado ou transformado em um outro gênero e/ou em uma outra modalidade. Tais mudanças podem se efetivar no conteúdo, no estilo de linguagem, na forma ou no propósito comunicativo. Esse processo envolve a adaptação de um gênero-base para atender a novos contextos, propósitos ou audiências.

Diante do exposto, esta dissertação elege como objeto de estudo o procedimento didático da retextualização. Assim, nos interessa responder, nesta dissertação, às seguintes perguntas de pesquisa:

- O processo de retextualização do gênero conto para o gênero videoanimação, realizado por discentes de 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública, da microrregião de Divinópolis de Minas Gerais, contempla os modos e recursos semióticos que compõem um texto multissemiótico, de modo coerente para o processo de construção do sentido?
- Quais são as contribuições da estratégia metodológica da retextualização para o trabalho com videoanimações em sala de aula?

Diante disso, esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar as estratégias utilizadas pelos alunos para explorar a retextualização de contos populares (na modalidade escrita) para o gênero videoanimação (modalidades oral, escrita, sonora e visual). Para tal,

³ As práticas de linguagem abordadas na pesquisa se referem à oralidade, leitura, produção escrita e análise semiótica.

considerando os princípios dos multiletramentos e a necessidade da criação de um caderno pedagógico como produto educacional.

Quanto aos objetivos específicos, esta dissertação se pautou nos seguintes propósitos: a) caracterizar a abordagem didática proposta pela pedagogia dos multiletramentos; b) caracterizar a estratégia metodológica da retextualização e discorrer sobre as contribuições dessa estratégia para o ensino da leitura e da produção textual; c) analisar a relevância do trabalho com textos multissemióticos em sala de aula; d) desenvolver um projeto de intervenção voltado para o trabalho de retextualização de contos (modalidade escrita e visual) para o gênero videoanimação (modalidades oral, escrita, sonora e visual); e) analisar uma videoanimação criada pelos alunos e os recursos semióticos que foram utilizados; f) produzir um relato sobre a experiência vivenciada, voltado para a formação de professores.

Assim, tendo em vista a relevância de uma proposta de ensino que contemple uma reflexão sobre as condições de produção e de recepção de textos multissemióticos, são analisadas as potencialidades das atividades de retextualização para a compreensão acerca dos modos como os diferentes recursos semióticos podem indiciar sentidos no gênero videoanimação.

Dessa forma, destacando-se as contribuições do desenvolvimento de projetos de intervenção como estratégia para a formação docente, esta pesquisa espera problematizar questões teóricas e metodológicas que remetem a leitura e a produção textual nas aulas de língua portuguesa, tendo em vista o contexto digital no qual muitos alunos estão inseridos.

Considerando que esta pesquisa se alinha à perspectiva da multimodalidade, o presente trabalho se justifica por empreender uma investigação em um campo de estudo bastante profícuo - Linguística Aplicada, seja pela assunção de uma postura epistemológica que propicia uma reflexão sobre os processos de organização e de funcionamento de textos que circulam no contexto social dos alunos, seja pelo enfrentamento da complexidade inerente aos processos de produção de sentidos de textos que conjugam diferentes linguagens.

Nessa direção, esperamos contribuir para uma ampliação dos estudos teóricos e metodológicos das práticas de leitura e produção textual (escrita e oral), uma vez que no cotidiano escolar o ensino da língua portuguesa ainda se limita ao trabalho com a modalidade escrita.

Além disso, esperamos criar espaços para uma reflexão sobre os processos de formação de professores, tendo em vista que a pesquisa contempla uma articulação entre teorias e práticas, com propostas de atividades de leitura e produção textual que possam

favorecer estratégias para o aperfeiçoamento do trabalho com habilidades necessárias para a interpretação de produções multissemióticas.

Sendo assim, justificamos a relevância desta pesquisa pelas contribuições que este trabalho pode agregar à formação de professores, pela apresentação de: a) estudos teóricos em relação a retextualização, que é uma estratégia metodológica que explora as práticas de leitura e de produção textual de modo articulado, tendo como interlocutores diretos alunos (no desenvolvimento do projeto de intervenção) e professores (na destinação do produto educacional proposto); b) sistematização de estratégias de ensino da leitura e da produção textual em uma abordagem discursiva, ressignificando uma tendência comum nos espaços escolares, que ainda dá primazia ao trabalho à modalidade escrita; c) orientações para o estudo de um gênero - videoanimação - que ainda é pouco utilizado em sala de aula e que possibilita a exploração de várias semioses, a compreensão dos recursos/mecanismos que indicam sentidos nos textos que circulam no cotidiano social e o aperfeiçoamento das práticas de linguagens; d) exploração de técnicas de edição de texto, com vistas à promoção de habilidades relacionadas aos letramentos digitais.

Nesse viés, esta investigação se reveste de uma importância, pois visa a dinamizar a produção do conhecimento das estratégias a serem utilizadas para a leitura e produção de textos multissemióticos num viés linguístico-semiótico-discursivo.

Esperamos que, a partir do aprofundamento teórico decorrente dos estudos a serem realizados para a consecução desta pesquisa e da produção de atividades didáticas, seja possível propiciar uma reflexão sobre a pedagogia dos multiletramentos. E, assim, dar destaque ao sujeito leitor e ouvinte, às experiências com o uso de recursos tecnológicos, à exploração das dimensões culturais nas práticas de leitura e escuta ativa, à preparação para o exercício da cidadania, minimizando as lacunas dos cursos de formação de professores de língua portuguesa, que ainda precisam sistematizar as discussões sobre o ensino de línguas em contextos de interações mediadas pelas tecnologias (Silva, 2019).

Almejamos contribuir, ainda que minimamente, para que a ação leitora e a prática de produção de textos, desenvolvidas no contexto escolar, possam ampliar os conhecimentos relacionados às múltiplas linguagens e a mobilização de estratégias adequadas aos usos sociais da linguagem, de modo crítico e responsável.

2 METODOLOGIA

A pesquisa empreendida apresenta um percurso metodológico organizado em dois momentos. O primeiro deles é constituído por uma pesquisa bibliográfica, estruturada em um estudo com base em autores que versam sobre conceitos relacionados aos multiletramentos, à retextualização e ao gênero videoanimação. A pesquisa bibliográfica tem, segundo Paiva (2019), como objetivos “contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado” (p. 59-60). Na pesquisa realizada nesta dissertação, além dos objetivos citados por Paiva, há também o propósito de servir como espaço de formação docente, tendo em vista uma melhor compreensão de conceitos e a uma análise crítica de metodologias de ensino.

O segundo momento foi uma pesquisa de campo, caracterizada, aqui, por uma pesquisa-intervenção. Segundo Horn, Zwierewicz e Jurado (2024), a pesquisa-intervenção caracteriza-se como uma estratégia formativa comprometida com transformação da prática pedagógica mediante a utilização de uma metodologia de ensino comprometida com um planejamento sistematizado, “[...] estimulando o diagnóstico de demandas locais e de emergências globais, a discussão, a descoberta de soluções e intervenções que colaborem para melhorar a realidade e enfrentar suas incertezas” (Zwierewicz, 2023, p. 12).

A intervenção foi aplicada em uma escola estadual da cidade de Divinópolis, Minas Gerais. Os participantes foram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental⁴ (Anos Finais), cujas experiências forneceram registros e reflexões aqui apresentados. A proposta incluiu atividades que permitissem aos alunos explorar e utilizar diversas modalidades de linguagem como oral, escrita, visual-imagética, sonora etc., promovendo uma aprendizagem contextualizada.

As atividades foram organizadas em etapas, começando com a leitura e interpretação dos contos populares, seguida pela produção de roteiros e, finalmente, a produção de três videoanimações. No capítulo 4 será apresentada a análise de apenas uma das videoanimações produzidas por um dos grupos, uma vez que o espaço para a análise de todas não seria suficiente.

Cada etapa foi planejada para fomentar a compreensão da organização linguística, semiótica e textual-discursiva, além de estimular a criatividade e a colaboração entre os alunos. A seleção dos textos se deu a partir do livro *Minas e seus casos*, de Olavo Romano (1984), disponível na biblioteca pública municipal. O objetivo principal foi analisar o processo de retextualização e de transformação do conto em videoanimações.

⁴ A intervenção foi desenvolvida em uma escola estadual de Divinópolis cujos detalhes serão apresentados no Capítulo 4.

Assim, a coleta e a análise de dados foram efetivadas por meio de atividades de produção textual e de diários de campo. Buscou-se, a partir de uma análise exploratória, compreender o processo de retextualização realizado pelos alunos, com vistas à ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos e a ressignificar metodologias de ensino.

O convite para a participação nas atividades foi realizado em uma reunião com os alunos do sexto ano de uma escola estadual de Divinópolis, Minas Gerais. Houve a solicitação do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos responsáveis das crianças participantes. A pesquisa em pauta encontra-se cadastrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Coep), sob o número 75406723.8.0000.5148. O *corpus* do trabalho está composto por produções de alunos, garantindo o anonimato dos envolvidos. A coleta de dados aconteceu no mês abril do ano de 2024.

Para selecionar os dados presentes na pesquisa foram considerados os seguintes pontos:

(a) leitura e interpretação do texto inicial (contos populares) e identificação de suas características; (b) estudo de como produzir roteiros e suas características; (c) produção de videoanimações em uma plataforma digital, tendo como base a adaptação dos textos originais, (d) narração realizada pelos alunos das falas presentes nos textos.

As produções textuais que formam o *corpus* desta dissertação foram realizadas seguindo os seguintes passos:



O procedimento de análise discursiva adotado neste estudo não estabeleceu categorias *a priori*; em vez disso, as categorias emergiram das características observadas nas produções textuais dos alunos. Durante o processo de segmentação das análises das produções escritas e digitais, foram identificadas duas categorias principais: a apropriação do sistema linguístico e a organização textual-discursiva que serão apresentadas detalhadamente no terceiro capítulo:

1. **Análise de questões linguísticas e semióticas:** Esta categoria refere-se à capacidade dos alunos de utilizar adequadamente os recursos linguísticos e semióticos disponíveis para a adaptação dos roteiros de forma coerentes e coesas.
2. **Organização textual-discursiva:** Esta categoria abrange a habilidade dos alunos em estruturar suas narrativas de maneira lógica e fluida, considerando a progressão temática, a articulação de ideias e a integração de diferentes modos semióticos (texto, imagem, som). A

análise focou na maneira como os alunos representaram suas histórias através das escolhas feitas nas videoanimações.

Levando em conta a articulação entre a pesquisa teórica e a pesquisa aplicada, optamos por apresentar os conceitos e os exemplos de forma simultânea, a fim de construir a análise de maneira contextualizada e mais clara. Dessa forma, não se seguiu o modelo tradicional de apresentar inicialmente a teoria para, em seguida, desenvolver a análise. Em vez disso, teoria e exemplificação foram integradas no momento da análise, com o objetivo de situar o leitor, embasar a argumentação e assegurar mais fluidez ao texto.

Esse procedimento metodológico, que apresenta o referencial teórico simultaneamente à análise, em pesquisas na área de Humanidades, é conhecido como análise interpretativa integrada. Essa abordagem é frequentemente utilizada em estudos qualitativos, particularmente em áreas como Literatura, Linguística, Antropologia, Sociologia e Educação. A relevância de uma flexibilidade na análise de dados, no campo das Humanidades, é demonstrada por Souza e Albuquerque (2012, p. 113)

o ato de pesquisar é um momento marcado pela excepcionalidade, ou seja, é um acontecimento único, e que deve ser entendido no âmbito de tal dimensão singular. Nessa perspectiva o pesquisador rompe com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola. Na medida em que este fato é inevitável, a questão para o pesquisador não é mais controlar a sua performance para minimizar ao máximo as consequências de suas atitudes no campo, mas, ao contrário, faz-se mister tornar explícito no seu relato o modo como as circunstâncias o afetam. Em outros termos, o pesquisador se indaga sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma compartilhada, na tensão entre o eu e o outro.

Assim, ao apresentar a integração teoria e análise de textos, o pesquisador constrói um diálogo com o outro. Ao fazermos opção por não apresentar o referencial teórico de forma separada ou isolada (em um capítulo específico), mas integrado diretamente à análise dos recursos linguísticos e semióticos, buscamos valorizar o diálogo constante entre os dados (textos, discursos, práticas, etc.) e a teoria, evitando a separação rígida entre fundamentação teórica e análise, promovendo uma leitura mais dinâmica e contextual. Essa opção pode contribuir para que o referencial teórico seja efetivamente interpretado, não apenas reproduzido, uma vez que a teoria irá funcionar como uma ferramenta para aprofundar a compreensão. Essa metodologia reflete a natureza interpretativa e não-linear de muitas

pesquisas em Humanidades, em que o sentido emerge da interação entre teoria e objeto de estudo.

A metodologia deste estudo foi delineada a partir do objetivo proposto, qual seja, explorar a retextualização de contos populares em videoanimação, considerando os princípios dos multiletramentos. Além disso, a proposta de alinha à reflexão sobre a prática pedagógica, em função da necessidade da criação de um caderno pedagógico como produto educacional, exigência feita para a conclusão do curso de mestrado na modalidade profissional.

Esse caderno foi concebido para promover uma reflexão sobre o ensino das práticas de linguagem, abarcando a retextualização de contos populares para a criação de videoanimações.

A escolha por estes dois gêneros para trabalhar a retextualização foi porque os contos tradicionais possuem uma riqueza cultural e narrativas que permitem uma análise profunda de suas estruturas e significados/sentidos. Além disso, esses contos são acessíveis aos alunos, o que facilita uma identificação de imediato com o material.

A videoanimação, por outro lado, oferece uma plataforma que integra diversos modos semióticos, como imagem, som e movimento. Isso possibilita uma abordagem multimodal que enriquece a experiência de aprendizado, incentivando a criatividade e o engajamento dos alunos. A combinação desses dois gêneros permite explorar a transformação de narrativas tradicionais em formatos digitais contemporâneos, refletindo a integração crescente entre semioses e a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas aos contextos digitais.

Este estudo constitui uma investigação teórica de natureza interpretativista, considerando a acepção dada por Moita Lopes (1996), adotando uma abordagem qualitativa dos dados. Essa metodologia não apenas identifica situações problemáticas relacionadas ao objeto de estudo, mas também busca alternativas para ressignificar o contexto formativo de professores, considerando o contexto social em que os sujeitos estão inseridos.

Para a elaboração do caderno pedagógico, foi utilizada a proposta de atividades desenvolvidas na pesquisa-intervenção, após uma análise discursiva da experiência vivenciada.

A metodologia utilizada neste estudo, alicerçada em uma abordagem qualitativa e interpretativista, teve como ponto de partida a compreensão das práticas de retextualização de contos populares em videoanimação. A criação e execução da sequência didática, baseada nos princípios dos multiletramentos, primou pela busca de integração de diferentes modos semióticos na educação básica.

3 O TRABALHO COM AS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Atualmente, a revolução digital e as transformações na comunicação redefiniram completamente a maneira como interagimos com as pessoas e expressamos nossas ideias. Nesse contexto dinâmico, a leitura e a produção de textos não se restringem mais ao domínio da modalidade escrita, mas abrangem uma multiplicidade de linguagens e mídias, formando o que é amplamente reconhecido como multiletramentos.

Neste capítulo, serão explorados diversos aspectos relacionados ao trabalho com as práticas de leitura e produção de textos na perspectiva dos multiletramentos, abrangendo desde a concepção teórica até as orientações didáticas para sua implementação em sala de aula. Inicialmente, serão propostos os fundamentos teóricos que embasam a abordagem dos multiletramentos, elucidando os diferentes modos de compreender e utilizar as múltiplas linguagens presentes na sociedade contemporânea.

Posteriormente, serão demonstradas algumas orientações previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o desenvolvimento das práticas de leitura e produção de textos, considerando os princípios dos multiletramentos. Além disso, será abordada a importância da formação de professores para o trabalho na perspectiva dos multiletramentos, destacando a necessidade de capacitação docente para lidar com a diversidade de linguagens e mídias presentes no contexto educacional atual.

3.1 Multiletramentos: pressupostos básicos

O conceito de multiletramentos foi inicialmente proposto pelo Grupo Nova Londres (GNL), um grupo de pesquisadores renomados em linguística e educação, que após se reunirem na década de 1990 publicaram um manifesto chamado “*A pedagogy of multileteracies: Designing social futures*” (“Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais”), que discute algumas das mudanças na maneira como os sentidos são produzidos e como as interações se efetivam, tendo em vista as novas demandas impostas pela sociedade da informação (Kalantzis; Cope e Pinheiro 2020).

Então, essa abordagem se configura como uma resposta à necessidade de revisitar e expandir a concepção de alfabetização, uma vez que a era digital trouxe consigo uma profunda transformação nas práticas de leitura e produção textual, impulsionando a emergência de uma variedade de modos de comunicação/interação (falado, escrito, sonoro e

visual), bem como uma diversidade de recursos semióticos (palavras, imagens, cores, expressão facial, gestos, posturas, enquadramento, movimento etc.).

Em vez de restringir a alfabetização a meramente decodificar palavras em um texto impresso, os multiletramentos abrangem a capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes mídias e linguagens, tendo em vista os efeitos de sentidos suscitados pelas escolhas feitas pelos produtores para a construção do projeto de dizer e pelo contexto de produção e de recepção dos diferentes tipos de textos que circulam socialmente.

No contexto contemporâneo da educação, a interação entre multiletramentos e tecnologias da informação e comunicação (TIC) tem sido objeto de crescente interesse e debate. Segundo as reflexões de Pinheiro (2021), essa intersecção tem sido amplamente explorada desde a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, particularmente no componente de Língua Portuguesa.

As transformações aceleradas pela pandemia de COVID-19 evidenciaram ainda mais a importância das TIC na nossa sociedade, com o fechamento de escolas e a migração para o ensino remoto, afetando milhões de professores e alunos em todo o Brasil. Ainda segundo o autor, nesse contexto, as discussões propostas pelo manifesto do GNL ganham relevância renovada, destacando a necessidade de se compreender as dinâmicas complexas entre tecnologia, educação e práticas de letramento. Diante das posições antitéticas que ora glorificam ou demonizam o uso de novas tecnologias na escola, é essencial adotar uma abordagem reflexiva e contextualizada, considerando tanto os desafios quanto as oportunidades proporcionadas por essas ferramentas na promoção da aprendizagem (Pinheiro, 2021).

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o conceito de multiletramentos engloba, na contemporaneidade, duas dimensões cruciais na construção de significados/sentidos. A primeira diz respeito à diversidade social, que se manifesta na variabilidade das convenções de significado em diferentes contextos culturais, sociais ou disciplinares. Os diferentes gêneros, dependendo da especificidade do cenário em que se inserem, de experiências de vida, temas competitivos, campos de conhecimento, esferas de atuação profissional, expertise especializada, ambiente cultural e identidade de gênero, experimentam variações substanciais.

Nesse sentido, torna-se imperativo, segundo as perspectivas do Grupo Nova Londres, abordar e compreender as diferenças culturais como componentes centrais que permeiam nossa esfera profissional, cívica e privada. A eficácia na cidadania e na realização produtiva

exige a habilidade de interagir proficientemente por meio de múltiplas linguagens, que transpõem as fronteiras nacionais, culturais e comunitárias.

Desse modo, o GNL defende uma abordagem pedagógica que valorize as múltiplas linguagens e os padrões comunicativos que reconheçam as diversidades multiculturais, proporcionando visibilidade às dimensões profissionais, pessoais e de engajamento cívico. Colaborando com esse pensamento, Rojo (2009) ressalta que em nossa vida cotidiana circulamos por diversas atividades sociais e em cada uma delas somos produtores ou receptores de discursos que variam em diferentes gêneros, mídias e/ou culturas.

A segunda dimensão enfatizada pela concepção de multiletramentos, defendida por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), diz respeito à multimodalidade, uma questão de particular relevância na era contemporânea, em parte devido ao avanço das TIC (tecnologias de informação e comunicação). Os significados/sentidos são cada vez mais construídos de maneira multimodal, decorrente da crescente diversidade e integração de modos de produção de significado, nos quais elementos textuais coexistem com elementos visuais, auditivos, espaciais e comportamentais, entre outros.

Historicamente, a escrita desenvolve o papel principal na construção de significados/sentidos em diferentes épocas e contextos. No entanto, progressivamente, os modos centrados na escrita estão sendo combinados com outras modalidades de comunicação, tais como registros e reforços orais, elementos visuais, auditivos e gestuais, bem como outros padrões de significado. Rojo (2012, p. 19) considera que textos multimodais ou multissemióticos são aqueles compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e exigem capacidades práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para se fazer significar.

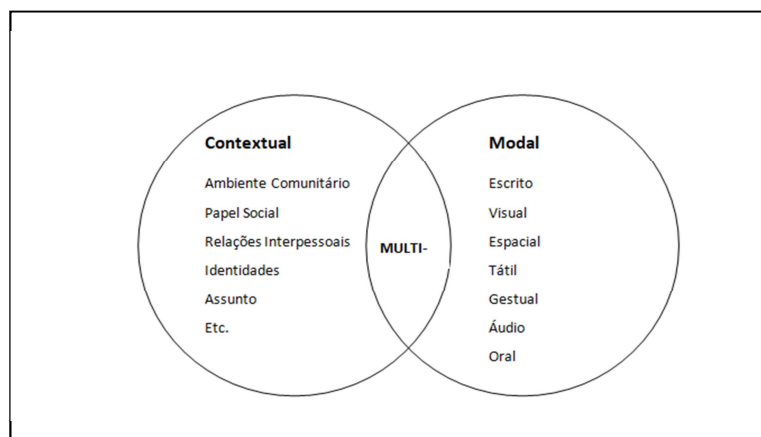
Complementando o exposto, Pereira e Elias (2022) destacam que a multimodalidade cada vez mais se intensifica nas produções textuais voltadas para o ensino, sobretudo no contexto digital. Isso, além de demandar novas habilidades por parte dos alunos para o processo de produção de sentidos, exige uma formação docente alinhada às configurações multimodais dos textos que circulam no contexto da escola (materiais didáticos) e no contexto social (interações do cotidiano social). Assim, as imagens, os sons, os gestos, as cores, o layout, a tipografia e outros recursos semióticos compõem esses artefatos multimodais indiciam sentidos e determinam os processos de leitura e de escrita nas interações sociais (Kress; Van Leeuwen, 2006, Kress, 2010).

Embasando-se em Diamantopoulou e Ørevik (2021), Pereira e Elias (2022, p. 490) consideram que na sociedade contemporânea, já não existe limite geográfico para o processo de aprendizagem. Desse modo, as autoras consideram que:

as práticas multimodais no contexto digital possibilitam o engajamento dos aprendizes, que atuam transformando e reformulando os recursos semióticos. Em decorrência disso, é preciso reconhecer, atender e atribuir valores para práticas multimodais em uma perspectiva diferente daquela cuja avaliação do aprendizado tem como base a modalidade escrita da língua. (Pereira; Elias, 2022, p. 490)

Tendo em vista essa discussão, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) consideram a dimensão didática constitutiva dos multiletramentos, ou seja, dois tipos de multiplicidade que as práticas de letramentos contemporâneas circundam: a multiplicidade de linguagens (semioses e mídias que implicam na criação de significados/sentidos para os textos multimodais), assim como a pluralidade e a diversidade cultural (que a sociedade e a leitura-escrita atuais trazem à criação de significados/sentidos), frutos de uma sociedade globalizada.

Figura 1- Os dois “multis” dos multiletramentos



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

Ao contemplar dimensão contextual, os autores partem do pressuposto de que as interações estão pautadas em um contexto de produção, de circulação e de recepção de textos. Além disso, são considerados os sujeitos e suas identidades, suas interações e seus modos de produzir sentidos para a construção dos dizeres. Ao considerar a dimensão modal, os autores reconhecem que todo texto é multimodal, ou seja, constituído por uma combinação de modos/recursos semióticos, que se realizam por meio de diferentes possibilidades (escrita, visual, espacial, tátil, gestual, áudio e oral).

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 52-53) defendem que as práticas educativas se alinham às oportunidades sociais, e “os letramentos assumem um papel central para o alcance de objetivos educacionais”, uma vez que possibilitam “compreensão e atuação no mundo atual”, “multicultural altamente interconectado e globalizado”. Essa perspectiva se relaciona à concepção de que as inter-relações do processo de fazer sentido inerente às práticas sociais da linguagem consideram os múltiplos contextos e múltiplos modos de tessitura dos textos orais ou escritos, tendo em vista os propósitos da comunicação e a participação cidadã dos alunos (Kalantzis, Cope e Pinheiro 2020).

Isso implica que uma pedagogia voltada ao ensino de leitura, escrita e oralidade deve transcender a comunicação alfabética tradicional, abrangendo as formas de comunicação multimodais, especialmente aquelas específicas às novas mídias digitais. Ela deve possibilitar a participação social em que os aprendizes, mesmo com experiências culturais, sociais e econômicas diferentes, possam construir significados e ter sucesso (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020).

A consideração de que as interações sociais abarcam a diversidade cultural e a multiplicidade semiótica impõe aos professores um encaminhamento de práticas educativas que envolvem o aperfeiçoamento de habilidades. Essas habilidades envolvem o conhecimento de convenções formais em diferentes modos de linguagem e a comunicação efetiva em espaços diversos, além do uso de ferramentas de desenho textual que são multimodais, ampliando as possibilidades expressivas, evitando a dependência exclusiva da modalidade escrita (Kalantzis; Cope, 2012).

Ainda discorrendo sobre o processo de ensino e de aprendizagem, os autores explicitam que

formar indivíduos que possam navegar pela mudança e pela diversidade, aprender a se comunicar de forma eficaz em uma ampla gama de configurações, ser flexíveis, capazes de ver as coisas de múltiplas perspectivas e, por meio de um vasto repertório comunicativo, construir significados e deles participar, em uma ampla variedade de configurações culturais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 24).

Reconhecer a diversidade, na perspectiva assumida pelos autores citados, significa ponderar que “os modos semióticos são moldados pelas características intrínsecas e potencialidades do meio [de produção e veiculação], e pelas histórias e valores de sociedades e suas culturas”. (p. 35)

Nessa direção, pensar o processo educativo em uma abordagem dos multiletramentos pode favorecer a compreensão sobre o funcionamento dos textos, permitindo uma participação ativa em seus significados e regras específicas (Kalantzis; Cope, 2012).

Complementando o exposto, Lemke (1998 *apud* Rojo, 2013, p. 22) defende que

O que realmente precisamos ensinar, e entender antes de poder ensinar, é como diferentes letramentos, diversas tradições culturais combinam essas diferentes modalidades semióticas para produzir significados que são mais do que a somatória do que cada uma delas pode significar em separado.

Ao empregar o termo letramentos, no plural, há uma sinalização para os diferentes contextos de uso das práticas de linguagem. Essa diversidade de contextos culturais traz impactos substanciais para a leitura e para a escrita, uma vez que tais práticas são consideradas manifestações situadas e históricas. Assim, os diferentes grupos sociais organizam a realidade em função das interações sociais estabelecidas entre os sujeitos organizados em sociedade. A linguagem pode ser considerada como uma produção coletiva de novos significados, valores e maneiras de integrar informações e conhecimentos. Além disso, o excerto supracitado abarca a combinação das diferentes modalidades semióticas, que são selecionadas de modo a contribuir para a construção do projeto de dizer proposto pelos produtores dos textos.

De acordo com Roza e Menezes (2019, p. 131-132),

Em virtude de sua constituição, o texto multimodal requer outro modo de ler. A leitura de cada signo/elemento deve ser concomitantemente tipológica e topológica. O leitor, sem prescindir do sentido individual de cada signo, precisa encontrar em seu contínuo o atributo que estabelecerá a conexão com os inúmeros outros atributos dos mais diversos signos das distintas semioses constitutivas do texto, de modo a perceber o símbolo multimodal. A trajetória rumo à recuperação dos significados possíveis de cada signo, somada às inúmeras conexões entre os mais diversos atributos, atrelada ainda aos sentidos oriundos da mescla das linguagens, vai se constituindo em um verdadeiro emaranhado, uma enorme rede cheia de incontáveis e surpreendentes ressignificações. É em razão dessa imensurável gama de possibilidades que se pode falar na potencialização dos sentidos ocasionada por um texto multimodal. A leitura do texto multimodal requer o desenvolvimento das capacidades de linguagem com diferentes semioses em seu conjunto, de modo integrativo e interativo.

Considerando as habilidades de linguagem⁵, a próxima seção apresenta um compilado das orientações da BNCC para o trabalho com textos multissemióticos.

3.2 Orientações da BNCC para o trabalho com textos multissemióticos

Nesta seção, serão explorados as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) que orientam o trabalho com as práticas de linguagem e como tais diretrizes se alinham aos conceitos de multiletramentos. Esses conceitos buscam uma educação mais abrangente e integrada uma vez que processo de ensino e aprendizagem da linguagem está em constante evolução, especialmente no contexto atual, permeado pela revolução digital:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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)¹, 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 (Brasil, 2018, p. 7)

Para orientar e promover abordagens estratégicas nesse cenário dinâmico, as diretrizes propostas pela BNCC desempenham um papel importante para o ensino no contexto brasileiro, estabelecendo um conjunto de princípios e objetivos que delineiam o desenvolvimento de competências essenciais em leitura e escrita para todos os estudantes residentes no país. O documento adota uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, que compreende a linguagem como uma ação social com propósitos específicos das práticas sociais em uma sociedade em constante evolução. Essa perspectiva coloca o texto como a unidade central de análise e o relaciona intrinsecamente ao contexto de sua produção.

Acresce-se à discussão outra orientação da BNCC (Brasil, 2018, p. 487), que recomenda que

para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem.

⁵ Neste trabalho, os termos capacidades de linguagem e habilidades de linguagem serão tratados como sinônimos.

É a partir dessa ótica da cultura digital que se concentra o desenvolvimento de competências que habilitam a utilização significativa da linguagem e sistemas semióticos.

Segundo o referido documento,

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. [...] 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)

Diante do exposto, é relevante destacar três questões basilares que compõem a discussão sobre os multiletramentos/novos letramentos. A primeira diz respeito às configurações prototípicas dos textos que circulam na sociedade da informação, que apresentam uma organização cada vez mais multimodal. A segunda relaciona-se ao fato de que as práticas de linguagens possibilitarem uma interação ativa responsiva, estabelecida por meio de novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e responder aos textos nas diferentes situações discursivas. A terceira sinaliza para o tratamento dado aos conteúdos, que precisam ser analisados, apreciados e criticados, de modo a favorecer interações pautadas na responsabilidade social e em princípios éticos.

Os princípios defendidos pela BNCC se direcionam para a asserção de que os conhecimentos sobre os gêneros textuais, dos próprios textos, da língua, da norma-padrão e das diversas linguagens e sistemas semióticos devem ser aplicados com o propósito de aprimorar as capacidades de leitura, produção e interpretação de linguagens. Essas capacidades, por sua vez, devem ser direcionadas para ampliar as oportunidades de participação nas práticas sociais de diferentes esferas (Brasil, 2018).

Isso reflete a ideia central da BNCC de que a leitura e produção de textos devem ser concebidas como práticas sociais situadas em contextos específicos. Essa compreensão se alinha ao conceito de multiletramentos que reforça a importância de o ensino de língua portuguesa contemplar gêneros textuais que circulam no cotidiano social, bem como as condições de produção e de recepção.

Dessa forma, o documento em pauta reforça a necessidade de desenvolver competências que vão além do domínio da língua escrita, abrangendo uma réplica ativa⁶ e a produção de textos em diferentes linguagens e mídias. No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC dialoga com pesquisas sobre os usos sociais da linguagem, principalmente aquelas que versam sobre as práticas discursivas no contexto das tecnologias informação e comunicação (TIC).

Nesse viés, a BNCC adota uma abordagem que explicita a relevância de desenvolvimento de práticas educativas que propiciem o contato dos alunos com uma variedade de práticas de letramentos, conectando a leitura e a escrita a contextos significativos e relevantes. As práticas de linguagens tornam o conhecimento mais aplicável na vida cotidiana e no contexto social, para a tomada de decisões informadas e participação ativa nas interações sociais.

Ainda de acordo com a BNCC, os saberes relacionados aos diversos tipos de textos, dos gêneros, da língua, de suas normas e de seus usos, bem como das diferentes linguagens e formas de expressão, devem ser utilizados para desenvolver as habilidades de leitura, escrita, oralidade e interpretação. Essas habilidades, por sua vez, são fundamentais para expandir as oportunidades de participação em diversas esferas de atividade humana.

Essa perspectiva vai ao encontro da ideia dos multiletramentos, que reconhecem a diversidade linguística e cultural e defendem uma abordagem educacional que valoriza a pluralidade de formas de comunicação. A BNCC incorpora em si mesma os princípios dos multiletramentos, que incentiva uma educação mais abrangente e inclusiva, preparando os estudantes para interagir em diferentes contextos e situações (Brasil, 2018).

Assim, o Eixo Leitura, conforme definido na BNCC, abrange variadas práticas de linguagem que promovem a interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com um conjunto de textos, “dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais⁷” (Brasil, 2018).

⁶ O conceito de réplica ativa é utilizado por Bakhtin (2011), que embora se refira ao ouvinte, pode ser estendido à leitura, diz respeito ao fato de que o sujeito “ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo. [...] toda compreensão plena e real é ativamente responsiva e não é se não uma fase inicial preparatória da resposta.” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

⁷ Pilati, Weissheimer e Prado (2023, p. 78) apresentam uma crítica à BNCC pelo fato de a abordagem dada à dimensão cognitiva da leitura ser negligenciada. Segundo as autoras, o documento “opta por definir a leitura de forma “ampla” como uma “interação ativa entre leitor e texto”. Não há menção à natureza complexa e não natural dessa aprendizagem, deixando margem a interpretações incorretas ou

Portanto, considerando os modos de organização e de funcionamento dos textos que circulam em contextos digitais, é relevante que a escola promova espaços para a reflexão crítica sobre as temáticas abordadas pelos textos, bem como uma análise sistematizada de suas configurações, conforme propõe a BNCC (Brasil, 2018).

Outro eixo de integração considerado pela BNCC nas atividades de Língua Portuguesa é a oralidade, que compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face (Brasil, 2018, p. 80-81).

De acordo com Marcuschi (2010), a oralidade é uma prática social proposta para a interação e a comunicação, que se manifesta em diferentes formas ou gêneros textuais baseados na dimensão sonora. Ela pode ocorrer em contextos que vão desde os mais informais até os mais formais, adaptando-se às diversas situações de uso.

A BNCC reforça a importância desse trabalho, destacando competências como a participação em debates, apresentações, entrevistas e discussões em grupo dentre outros. Como exemplo temos a habilidade EF69LP55 e EF69LP56 que apontam a necessidade de reconhecer as variedades da língua falada e fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (Brasil, 2018, p 163).

De acordo com Costa-Maciel e Barbosa (2019, p. 50 -51):

o uso da língua não se limita à tradução e exteriorização do que se pensa ou do que se transmite em uma informação, entretanto, ela visa à interação entre os interlocutores, mediando as ações que estes exercem uns sobre os outros. Sob essa perspectiva, a língua é observada em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, na produção de sentidos, de forma situada, em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 1995; BAKHTIN, 1992; MARCUSCHI, 2003). As escolhas docentes sobre que oralidade ensinar e como ensinar também estão permeadas pela(s) perspectiva(s) de linguagem(ns) assumidas por eles. Enfim, todas as nossas escolhas carregam em si vieses teóricos que norteiam a nossa prática pedagógica. Tomar a oralidade sob o viés da interação é compreendê-la sob o prisma do contínuo tipológico dos gêneros que trata da relação da fala com a escrita considerando a diversidade de gêneros (nas modalidades oral e escrita), seu

uma falsa “naturalização do processo”, como se fosse possível essa “interação” ocorrer de forma espontânea, sem necessidade de instrução formal, principalmente nos níveis mais complexos de leitura relacionados ao pensamento crítico. Trata-se, portanto, de uma definição vaga, principalmente para um documento que trata do ensino fundamental, fase em que as habilidades de leitura estão sendo desenvolvidas e na qual é fundamental que gestores públicos, docentes, responsáveis, pais e comunidade escolar compreendam a complexidade e a importância do processo da leitura. Não há, na definição apresentada, qualquer menção às dimensões apontadas pelas ciências da aprendizagem como relevantes, tais como a “decodificação”, a “compreensão” e o conhecimento prévio.” Discordamos dessa afirmação, pois o propósito do documento se direciona para uma abordagem enunciativo-discursiva, o que não significa que outras questões não sejam igualmente relevantes.

contexto de produção e de realização; seus objetivos e funções sociais (MARCUSCHI, 2003).

Outro ponto importante é que a oralidade auxilia no processo de aprendizagem, já que discutir, argumentar e compartilhar ideias em voz alta contribuem para a compreensão mais aprofundada de textos e conteúdos.

A oralidade também é uma ferramenta para fortalecer a identidade cultural, permitindo que os alunos valorizem seus sotaques regionais e as especificidades de sua cultura. Desta forma, a BNCC destaca a necessidade de produção de textos orais planejados, considerando as características do público e do contexto comunicativo.

Nesse viés, é importante diferenciar oralidade e oralização. A oralidade refere-se ao uso da língua falada em práticas sociais, em diferentes graus de formalidade. Já a oralização é o ato de transformar um texto escrito em fala, como em uma leitura em voz alta ou na adaptação de um texto escrito para apresentação oral.

Dessa forma Bueno *et al.*(2023, p. 135) nos sinalizam que:

A oralização do texto escrito pode não ser uma atividade pertinente na escola, conforme já foi criticado por Marcuschi (1996, 1997). Tarefas como “ler uma resposta de exercício oralmente”, “corrigir um exercício em voz alta” ou simplesmente “conversar com os colegas” não contribuem com o desenvolvimento da oralidade, porque a própria fala não é objeto de análise. Todavia, a leitura oral de textos diversos em práticas situadas de linguagem são fundamentais; esta oralização situada em gêneros orais envolve entonação, ritmo, velocidade, gerenciamento de pausas e aspectos emocionais da voz, dentre outros típicos, elementos fundamentais para o desenvolvimento da fala dos estudantes, como na declamação de poesias, nas apresentações teatrais ou até mesmo na leitura de slides em um seminário ou na apresentação televisiva de jornais, por exemplo. Essas são formas de oralização do texto escrito relevantes, que promovem a conscientização dos alunos sobre a importância desses elementos neste contexto e os efeitos de sentido provocados pelos aspectos multimodais da oralidade.

A inclusão da oralidade nas atividades desenvolvidas é diretamente alinhada aos objetivos da BNCC, que propõe práticas integradas de linguagem envolvendo leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Nesse contexto, trabalhar a oralidade vai além de explorar habilidades comunicativas, trata-se de capacitar os alunos a refletirem sobre as temáticas abordadas e os efeitos de sentido gerados pelas escolhas discursivas em diferentes gêneros.

Nas atividades propostas, o trabalho com tecnologias incluiu as atividades de oralização, leitura e escrita retextualizada em videoanimações, abarcando a articulação entre diferentes semioses, promovendo a produção de sentidos de forma significativa. Dessa forma,

a integração da oralidade contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à construção de sentidos e à apropriação crítica das tecnologias, em consonância com os princípios da BNCC e com a Figura 2 que preveem:

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. (Brasil, 2018, p. 84)

Figura 2- Dimensões Inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão linguística de acordo com a BNCC

<p>Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações</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>Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</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.

Fonte - BNCC (Brasil, 2018 p. 73)

Ao propor uma reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e uma análise da validade das informações, a proposta da BNCC busca promover o desenvolvimento de habilidades relativas aos usos éticos dos discursos, ou seja, às capacidades para analisar a veracidade e a confiabilidade, realizar a adequação dos conteúdos veiculados, fazer uso da validade e força dos argumentos, articular semioses para a produção de sentidos etc. Além disso, a BNCC defende a proposição da habilidade de o aluno saber identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas realizadas pelos produtores para a construção do projeto de dizer. Nessa direção, as práticas de leitura demandam a compreensão por parte do professor de que as tecnologias não são meros instrumentos para circulação de informações.

Discorrendo sobre essa questão, Buzato (2006, p. 01) reitera

nós educadores, e/ou formadores de educadores, às vezes também pensamos nas novas tecnologias de forma um pouco ingênua, as vemos como instrumentos meramente técnicos, e, portanto, neutros cultural e

ideologicamente, que vão ajudar a escola a fazer de forma mais rápida e barata o que sempre fez. Outras vezes, talvez ainda mais influenciados pelo idealismo e boa vontade que caracterizam a profissão, cremos na tecnologia como uma variável autônoma, geradora de “impactos” e determinante das grandes rupturas e mudanças de comportamento necessárias na educação que fazemos hoje.

Diante do exposto, consideramos que a formação docente é relevante para uma ressignificação das tecnologias e de suas influências para a constituição da identidade de professores e de alunos. Nessa direção, a próxima seção irá abordar a questão da formação docente.

3.3 A formação de professores para o trabalho na perspectiva dos multiletramentos

Considerando as configurações das textualidades que organizam as produções textuais que integram as interações entre os sujeitos e os usos da linguagem em diferentes contextos, notadamente, aqueles que envolvem a mediação por tecnologias da informação e comunicação (TIC), em contextos digitais, é relevante contemplar nessa discussão a formação de professores que atuam na Educação Básica. As escolas, como um espaço de produção de conhecimentos, estão inseridas em uma sociedade globalizada, em que as práticas de letramentos contemporâneas contemplam a pluralidade e a diversidade cultural e multiplicidade de linguagens.

Construir um percurso formativo docente, na perspectiva dos multiletramentos, implica reconhecer que as atividades da docência exigem um repertório intercultural, que, além de abarcar o contexto social, precisa promover transformações. As interações construídas na escola devem permitir a ampliação de saberes, de atitudes e valores, em busca de um processo educativo plural, ético, crítico e emancipatório na leitura do mundo atual. Assim, é necessário que a formação de professores de língua portuguesa para o trabalho na perspectiva dos multiletramentos precisa estar alinhado às demandas contemporâneas.

Nesse contexto, os professores precisam estar preparados para lidar não apenas com a linguagem escrita tradicional, mas também com uma ampla variedade de linguagens e modalidades de comunicação presentes na sociedade atual. Isso requer uma formação que vá além do domínio técnico dos conteúdos curriculares e incorpore uma compreensão sólida dos princípios dos multiletramentos.

No bojo dessa discussão, podemos nos reportar ao posicionamento de Jewitt (2008), que reconhece que os multiletramentos desafiam a organização atual das escolas, que, muitas

vezes, negligenciam o contato dos alunos com diversos tipos de textos fora do ambiente escolar. Os estudantes devem ser capazes de utilizar os diferentes tipos de linguagem para diferentes propósitos em seu cotidiano, o que os tornam cada vez mais produtores e disseminadores de informação.

Na mesma perspectiva Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) consideram que o ponto de partida para aplicar a pedagogia dos multiletramentos na sala de aula é a experiência dos aprendizes. Essa perspectiva estabelece uma conexão entre significados/sentidos, seus contextos sociais e propósitos e as maneiras pelas quais os alunos recriam e recontextualizam significados/sentidos em diversos cenários.

No entanto, é válido analisar uma ponderação feita por Jewitt (2008), que apesar de destacar a importância dessa pedagogia na sala de aula, ela reconhece as dificuldades em trazer práticas culturais existentes fora da escola para a sala de aula. Desafios que englobam a obrigatoriedade da educação formal, a individualização das identidades dos alunos, a falta de atividades com propósitos claros e como interesses e habilidades tecnológicas são socialmente regulados nos espaços da sala de aula.

Nessa direção, é relevante que as propostas de formação dos professores, para além de uma abordagem teórica, problematizem o contexto social, seja na perspectiva de reconhecer o valor das interações ocorridas em sala de aula e daquelas oriundas de diferentes contextos socioculturais, seja na perspectiva da proposição de procedimentos didáticos que permitam aos docentes uma reflexão sobre os modos de pensar e de realizar a prática pedagógica. Isso permitirá a ampliação de saberes sobre as condições e os modos de organização/funcionamento das instituições escolares ou a ressignificação/redimensionamento seus fundamentos e práticas, uma vez que é possível partir das características históricas e institucionais para a assunção de compromissos éticos e políticos mais condizentes com as especificidades peculiares de cada professor e de cada escola.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro, os profissionais da educação devem ser habilidosos em criar ambientes propícios para que os alunos assumam responsabilidade por seu próprio aprendizado. Isso envolve fornecer “uma variedade de abordagens de ensino que atendam às necessidades individuais dos alunos e promover colaboração entre os educadores” (2020, p. 28).

Ainda de acordo com os autores,

Nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente. Se queremos ter "novos aprendizes", precisamos nada menos do que de "novos professores", que sejam designers

de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar as condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado; que permaneçam, como fontes de conhecimento que de fato são, na condição de autoridade sem que se tornem autoritários, que se sintam confortáveis com o design de aprendizagem na internet, os espaços de instrução que não se limitam a planos de aula, livros didáticos, ou manuais de estudante [...]. A evolução das práticas de ensino envolve, portanto, uma grande mudança na identidade profissional, uma que o ato de ensinar é cada vez menos expositivo, tornando-se progressivamente uma profissão híbrida de documentação e geração de dados. (Kalantzis, Cope, Pinheiro. 2020, p. 27 - 28),

A partir do exposto, considerando que as práticas educativas ainda experimentam um momento de transição, em que os modos de ensinar e de aprender estão passando por transformações, a formação docente se coloca como uma importante dimensão para a implementação de mudanças educacionais.

Desse modo, a problematização das duas dimensões que envolvem os multiletramentos é substancial para a discussão acerca das demandas formativas que subjazem a construção das identidades docentes, as suas concepções epistemológicas e axiológicas sobre o que é ensinar na contemporaneidade.

No que tange à dimensão – diversidade cultural – vale destacar que essa questão abarca “os mais diversos perfis de estudantes, considerando suas características individuais como sua cultura, estilo de aprendizagem, faixa etária, história de vida, entre outras.” (Santis, 2016 p. 16). Assim, a autora acredita que as práticas educativas devem levar em conta os “múltiplos letramentos”, valorizados ou não, globais ou locais, com foco nas potencialidades dos sujeitos, busca estimular sua inserção e participação social pelo resgate do que é pertinente para esses sujeitos.

A consideração da dimensão cultural no âmbito escolar favorece o processo de produção de sentidos, pois o processo de ensino se constitui como uma prática situada; promove uma articulação entre o que se estuda e as situações do cotidiano social, o que possibilita uma ressignificação de saberes, valores e atitudes; favorece uma atitude ativa, que propicia um posicionamento ético e responsável diante das diferentes situações da vida social; permite uma valorização das diferentes culturas, o que impacta nas relações de poder e no reconhecimento dos diferentes tipos de produções culturais.

De acordo com Bastos (2023, p. 15), a perspectiva dos multiletramentos,

caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência dos alunos sejam elas popular, local ou de massa e de gêneros, mídias e

linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Além disso, é importante compreender que incorporar a diversidade cultural ao processo de ensino e de aprendizagem pode representar um desafio, dada a complexidade dos modos de constituições dos diferentes grupos sociais dos quais os alunos fazem parte.

Nesse sentido, Canen (2001, p. 220) destaca que essa incorporação deve estar sustentada no próprio reconhecimento da multiculturalidade da sociedade. Para a autora,

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante. [...] trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes. Vale salientar, neste ponto, que a aproximação com o cotidiano escolar em cursos de formação docente, aliada a uma proposta imbuída por uma perspectiva intercultural crítica, poderia permitir uma rica interlocução para o avanço de uma preparação docente coadunada com a pluralidade cultural.

Nessa dimensão, o reconhecimento da diversidade abarca um conhecimento, uma valorização e uma atitude respeitosa em relação às diversidades linguísticas (línguas, dialetos, registros) e às tradições/expressões culturais (populares, eruditas).

Outra questão que merece relevância é a criação de espaços de discussão e de análise de textos que tematizem questões ligadas à diversidade cultural, abarcando diferentes culturas, gêneros e épocas e demonstrando como essas questões influenciam a produção e a recepção desses textos. Nesse contexto, textos literários, músicas, filmes podem favorecer reflexões diversas sobre os modos de pensar e de agir de diferentes grupos em diferentes épocas.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2018), no contexto brasileiro, as diversidades se constituem a partir de questões linguísticas, étnicas e culturais, o que se desdobram para múltiplas configurações identitárias. Assim, a formação multicultural da população explicita a presença heterogênea de tradições e de contradições. Problematicar questões culturais, como identidade, preconceito, estereótipos, globalização, diversidade cultural e justiça social pode promover “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.”
(p. 8)

Além disso, a reflexão sobre a diversidade cultural pode ajudar os alunos a desenvolverem uma consciência crítica sobre as relações de poder e privilégio que moldam as interações sociais. Isso pode envolver a análise de como certas culturas são representadas na mídia, quem tem acesso ao poder e recursos culturais, e como as políticas governamentais afetam diferentes grupos culturais. Segundo Kenski (2014, p. 61),

As mudanças trazidas pelos meios digitais transformaram a nossa cultura. [...] temos vivenciado alterações significativas nas diferentes esferas da sociedade: no trabalho, no lazer, nos cuidados com a saúde, nos relacionamentos, nas comunicações etc. Todas essas mudanças são impulsionadas pelo mesmo fato gerador, ou seja, elas decorrem das inovações tecnológicas digitais que se apresentam de forma cada vez mais veloz.

Essas mudanças trazem impactos nas concepções e nos procedimentos sobre como ensinar e sobre como aprender, uma vez que é preciso incorporar metodologias que contemplem as novas formas de interação mediadas pelas tecnologias, bem como problematizar a questão da exclusão digital, uma vez que “a cultura contemporânea está ligada à ideia da interatividade, da interconexão e da interrelação entre pessoas, e entre essas e os mais diversos espaços virtuais de produção e disponibilização das informações” (Kenski, 2014, p. 62).

Assim, a escola precisa se atentar aos fenômenos de globalização que possibilitam o intercâmbio de conhecimentos em diferentes espaços geográficos; as especificidades das interações mediadas pelas tecnologias, que permitem o compartilhamento rápido e a edição de produções textuais, redimensionando o próprio conceito de autoria; as condições de produção e de recepção das produções culturais, que permitem diferentes interpretações. Assim, é importante que os programas de formação de professores incorporem componentes curriculares que abordem os conceitos e princípios dos multiletramentos, oferecendo oportunidades para reflexão, discussão e experimentação prática das diversidades/identidades culturais.

Após abordar a dimensão cultural, direcionamos o foco para a dimensão multissemiótica proposta pela teoria dos Multiletramentos. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 108),

O texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos

(semioses) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas - modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente nas mídias analógicas e digitais.

Ainda segundo as autoras, nenhum texto ou enunciado pode ser unimodal. O que quer dizer que se um texto está na modalidade escrita, a forma com que ele está diagramado, o uso de elementos visuais como fontes, tamanhos de letras, cores, negrito, itálico e sublinhado, que são utilizados para destacar informações, criar ênfases e organizar visualmente o texto, formam uma imagem, mesmo que não sejam ilustrados. E nos textos orais, há a gestualidade, expressões faciais, postura corporal, tom de voz, entonação, ritmo que complementam ou reforçam a mensagem verbal (Rojo e Barbosa 2015).

Na contemporaneidade, a multimodalidade para a leitura e produção de textos se torna necessária, dada a crescente diversificação das formas de comunicação e expressão. A constante exposição a uma variedade de mídias, como imagens, vídeos, áudios e textos, em diferentes plataformas digitais e tradicionais (livros impressos, jornais, revistas, televisão e rádio), demanda o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção que considerem essa diversidade de modos comunicativos.

Nesse contexto, a multimodalidade oferece uma fundamentação teórica para uma análise mais atenta dos variados recursos semióticos utilizados para o processo de produção de sentidos, seja no âmbito das práticas de leitura/escuta, seja no âmbito da produção de textos (impressos e digitais). De acordo com Silva e Rodrigues (2022, p. 267), se antes precisávamos escolher as classes de palavras e uma estrutura sintática para produzir um texto na modalidade escrita, hoje precisamos também escolher entre “os diferentes usos de imagens, cores, layouts, estruturas de composição”. Ainda segundo os autores “os significados atribuídos aos textos são resultantes da leitura do conjunto dos modos semióticos e da compreensão das modalidades verbal e visual neles presentes. (p. 267)”.

Os autores também consideram que “torna-se fundamental ao professor de Língua Portuguesa, e não somente ele, (re)conhecer as potencialidades metodológicas da multimodalidade em seu fazer docente.”(p.268). Considerando os recursos semióticos como elementos presentes na construção de significados/sentidos em diferentes contextos, é pertinente explorar os pressupostos da Teoria da Multimodalidade para embasar as práticas educativas em ambiente escolar.

Nesse sentido, Rojo e Vian Júnior (2022) consideram ser essencial reconhecer que os participantes do processo de ensino e aprendizagem interpretam os sentidos sob diferentes perspectivas, levando em consideração a inter-relação entre a língua e os demais modos e recursos semióticos, bem como seus conhecimentos de mundo e suas formas de se posicionar nele. Além disso, é importante reconhecer também que os alunos possuem modos específicos para compreender e para produzir textos, segundo suas habilidades adquiridas nas interações do cotidiano social.

Os autores usam como exemplo a pandemia de coronavírus, que impulsionou o redimensionamento das interações, como a substituição das tradicionais aulas por videochamadas, permitindo a comunicação simultânea com um grande número de pessoas, assim como a transformação de palestras em transmissões ao vivo, conhecidas como “*lives*”. Essas adaptações demonstram a capacidade das pessoas de reconfigurarem os modos de comunicação em resposta às demandas do contexto. Isso explicita a relevância de se considerar os recursos semióticos na prática pedagógica, uma vez que a recorrência de interações mediadas por tecnologias tem se intensificado no cotidiano das escolas.

Diante desse contexto, Vian Júnior e Rojo (2022) também defendem que o letramento multimodal seja incorporado de maneira significativa ao ensino de línguas, visando a promover nos alunos a consciência da natureza multimodal da linguagem e sua conexão com outros aspectos sociais, culturais e identitários. Além disso, é fundamental que essa abordagem seja integrada ao trabalho pedagógico, demandando uma inclusão nos programas de formação inicial em Letras, a fim de que os futuros professores tenham acesso às potencialidades proporcionadas pela exploração dos aspectos multimodais no ensino de linguagens e compreendam a relevância de explorar a interseção entre os diversos modos semióticos na construção de significados nos textos.

Ao término deste capítulo, buscamos evidenciar que a multimodalidade se configura como uma abordagem que se reveste de importância para situar as atividades de ensino no contexto social e cotidiano dos alunos, favorecendo uma formação cidadã e uma análise crítica dos usos da linguagem, abarcando dimensões éticas, estéticas e políticas. Ao entender como os alunos selecionam e manipulam uma variedade de recursos representacionais e comunicacionais, os educadores podem ampliar suas práticas pedagógicas e criar ambientes de aprendizagem mais engajadores.

No próximo capítulo, exploraremos as características do processo de retextualização, abarcando a dinâmica de transformação e adaptação de textos em diferentes contextos e modalidades. A retextualização é uma ferramenta que auxilia na compreensão de como os

significados são construídos e reconstruídos por meio das interações sociais e culturais, ampliando ainda mais nossa compreensão do letramento em um mundo cada vez mais multimodal e interconectado.

4 RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E ANÁLISES PRÁTICAS

Neste capítulo, serão exploradas as conceituações de retextualização, bem como as suas contribuições para a formação de leitores e produtores de textos. Desse modo, podemos afirmar que a retextualização, como um procedimento metodológico, pode favorecer a sistematização de saberes sobre os modos de organização e de funcionamentos dos gêneros textuais, considerando os contextos de produção, de circulação e de recepção.

Inicialmente, serão apresentadas as bases teóricas que fundamentam a retextualização, evidenciando seu papel no aprimoramento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Em seguida, serão destacadas as possibilidades de integração dessa prática com os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no contexto de textos multissemióticos. Por fim, serão apresentados exemplos práticos de atividades de retextualização, ilustrando como essa metodologia pode ser utilizada para promover uma aprendizagem significativa e ampliar as competências linguísticas dos alunos.

4.1 Concepções de Retextualização

A prática de retextualização não se configura como uma atividade restrita ao contexto escolar. Ela está presente em vários momentos da nossa rotina, ou seja, na anotação de um recado que recebemos por telefone, no relato de uma notícia lida para algum amigo, no registro de uma receita apresentada por meio de mídias sociais.

Ao compreendermos mais profundamente os mecanismos e as implicações da retextualização, podemos ampliar nossa compreensão sobre como os gêneros textuais são transmutados em função dos propósitos enunciativos e dos diferentes contextos em que eles circulam.

Segundo Marcuschi (2001), a retextualização não é “um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido” (p. 46).

Em consonância com essa conceituação, Matencio (2002, p. 3) considera que esse processo se configura como uma produção de um novo gênero a partir de um ou mais gêneros-base, “o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências”. Para a autora, a retextualização se difere de reescrita, uma vez que na prática da reescrita trabalha-se o mesmo texto, com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustá-lo à situação discursiva, mantendo-se, portanto, inalterado o mesmo propósito comunicativo, enquanto na retextualização:

opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação de linguagem porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira. (Matencio, 2002, p. 113).

No processo de retextualização, é exigida, segundo Marcuschi (2001), não somente a compreensão das características do texto a ser produzido, mas também do gênero-base, que serve de ponto de partida para a nova produção. Segundo o autor, para dizer algo a alguém de outro modo, em outra modalidade, é necessário que tenha compreendido o “texto” original, ou seja, é preciso que se compreenda o gênero-base para que se possa usá-lo como referência para a produção de um novo gênero.

Discorrendo sobre o conceito de retextualização, Nascimento, Pereira e Araújo (2023, p. 130) consideram que

A retextualização é um processo dinâmico e complexo, que exige a compreensão do texto-base e os conhecimentos necessários para a criação de um outro texto. Dessa maneira, a retextualização envolve a mobilização de conhecimentos que compreendem a natureza constitutiva e o funcionamento de gêneros discursivos. A partir disso, merece destaque a relevância do uso da retextualização como recurso didático-discursivo no ensino, considerando o diálogo que o sujeito que retextualiza estabelece com outro(s) sujeito(s).

Nessa mesma linha de pensamento, Matencio (2002, p. 111) ressalta que a retextualização envolve assim “tanto as relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade”⁸.

⁸ Segundo Castro (2013) a interdiscursividade refere-se à memória discursiva, ou seja, aos vários discursos anteriores e exteriores ao dizer constituído no momento da enunciação, considerando que os dizeres anteriores o integram enquanto interdiscurso enquanto a intertextualidade é o conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto ou grupo de textos determinados mantém com outros textos, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo.

Para compreendermos o fenômeno da retextualização, reportamo-nos ao posicionamento de Marcuschi (2010, p. 48) que destaca quatro possibilidades:

- 1ª Fala → Escrita (Exemplo: Reunião de condomínio que gera uma ata)
- 2ª Fala → Fala (Exemplo: Uma pessoa contando à outra uma notícia que ouviu no rádio)
- 3ª Escrita → Fala (Exemplo: Uma pessoa contando para outra uma notícia que leu no jornal)
- 4ª Escrita → Escrita (Exemplo: A resenha de um livro)

Nessa direção, podemos que os gêneros que circulam em ambientes digitais trouxeram para nosso cotidiano outras possibilidades de retextualização. Além da escrita e da fala, podemos explorar outras semioses como a imagem e o som. Ferreira e Villarta-Neder (2018) complementam essas possibilidades afirmando que atualmente também podemos encontrar:

- Suporte falado → Suporte digital (Exemplo: Uma entrevista oral para um documentário em vídeo)
- Suporte impresso → Suporte digital (Exemplo: Um livro impresso para um filme)
- Suporte digital → Suporte escrito (Exemplo: Um filme para uma resenha)
- Suporte digital → Suporte oral (Exemplo: Um filme para uma síntese a ser utilizada em uma aula)

Em conformidade com o entendimento de Dell’Isola (2007 p. 38), “um texto não é uma unidade auto-suficiente e há uma interdependência de um determinado texto em relação a outros já produzidos”. Por isso é possível que um mesmo texto seja retomado e produzido em diferentes gêneros textuais, recriados e modificados, mas mantendo os elementos dos textos precedentes.

Então, entendemos que a atividade de retextualização, de acordo com Benfica (2013), é um trabalho do sujeito retextualizador sobre as operações linguísticas, que se referem ao modo como este sujeito organiza as informações no texto e a progressão referencial. Ainda segundo a autora, a retextualização considera as operações textuais, referentes aos tipos textuais predominantes no texto (tipo narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, expositivo e dialogal) e sobre as operações discursivas, que remetem ao evento interativo do qual o gênero emerge.

A retextualização na multimodalidade permite que os alunos experimentem diferentes formas de comunicação, explorem recursos tecnológicos e desenvolvam habilidades de

produção e interpretação em diversas linguagens. Eles são incentivados a fazer escolhas criativas e estratégicas para comunicar sua mensagem.

Por isso é possível verificar que no processo de retextualização, a multimodalidade é amplamente explorada por meio do uso dos diversos recursos, tais como cores, imagens estáticas e em movimento e sons. Segundo Jewitt (2008), a multimodalidade foca na investigação da interação entre diferentes formas de comunicação, enfatizando o contexto social e os recursos semióticos disponíveis para criar sentido. Dessa forma, surge a oportunidade de reconhecer, analisar e teorizar sobre as diversas maneiras pelas quais os alunos constroem e relacionam significados. Ampliando a perspectiva de Kress (2010), Jewitt (2013) destaca seis conceitos-chave para as análises multimodais: modo, recursos semióticos, materialidade, possibilidades modais, conjuntos multimodais e função de significado.

A seguir, iremos verificar como o processo de retextualização, aliado aos conceitos de multimodalidade, podem contribuir com o ensino da língua portuguesa. E também verificar mais exemplos de como a retextualização está presente no nosso cotidiano.

4.2 Contribuições dos processos de retextualização para o ensino de língua portuguesa

Ao utilizar a retextualização como ferramenta para o trabalho com textos multimodais, o aluno é desafiado a refletir sobre escolhas vocabulares, estratégias de organização textual e características estilísticas, desenvolvendo, assim, sua competência comunicativa. De acordo com Benfica (2003, p. 125),

o processo envolve operações bem mais complexas, por exemplo, de reordenação e condensação de informações, de seleção de informações para a produção de argumentos e contra-argumentos, tendo em mente os efeitos pretendidos e ainda, a seleção de estratégias para construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto: recursos apropriados de coesão e coerência (a construção da cadeia referencial, articulação das diferentes partes temáticas), seleção lexical, recursos morfossintáticos, entre outros.

Segundo Dell'Isola (2007), a retextualização possibilita ao aluno oportunidades para análise da complexidade dos modos de organização do gênero-base quanto do novo texto retextualizado, uma que nos usos sociais da linguagem os textos se organizam sob a forma de gêneros textuais, que atendem às necessidades e intenções comunicativas dos usuários, oferecendo uma variedade de formas e estilos que se adaptam aos contextos sociais, culturais e linguísticos em que são utilizados. Enquanto prática metodológica no ambiente escolar, a

retextualização apresenta substanciais contribuições, como o exercício da compreensão, estímulo da criticidade e uso social da linguagem por meio de gêneros. De acordo com Gomes (2014, p. 61),

os gêneros estabelecem um espaço de tensão constante entre as determinações históricas da língua e dos sujeitos que, agindo de forma criativa com a linguagem nas diversas esferas ideológicas institucionais, produz descontinuidades no interior do próprio gênero em sua dimensão social. E, portanto, em relação ao outro que o locutor assume determinadas posições enunciativas, faz opção por determinadas formas composicionais, estilos e temas que são recorrentes em cada uma das esferas institucionais. Por essa perspectiva, garante-se o espaço de ação do sujeito no interior do próprio gênero discursivo, uma ação que, embora realizada sob as coerções genéricas, revela que o sujeito orientado por um projeto de dizer, recorre a estratégias discursivas que tornam a sua ação com sentido para o outro, singularizando os modos de encaminhar o seu projeto enunciativo.

É relevante examinar que toda produção discursiva se efetiva por meio de enunciados que suscitam outros enunciados. Assim, problematizar como um gênero-base precisa ser redimensionado para se adequar a uma outra situação enunciativa pode trazer contribuições para a compreensão dos modos de organização dos gêneros textuais, dos modos de funcionamento desses gêneros nos diferentes contextos de usos, da necessidade de adequação dos discursos em função do perfil dos interlocutores ou do suporte textual em que o texto irá circular.

De acordo com Borges e Borges (2017, p. 5- 6), a retextualização possibilita um trabalho pautado na perspectiva dos gêneros textuais:

Essa atividade não diz respeito simplesmente à refacção do texto tido como “fonte”. Trata-se de uma proposta ainda mais significativa, na medida em que evidencia uma refacção de outra forma, em outra modalidade ou em outro gênero, daquilo que foi dito e/ou escrito por alguém (MARCUSCHI, 2001), colocando como fundamental a situação de produção e recepção de um dado texto.

Segundo os autores as atividades de retextualização podem trazer algumas vantagens sendo a primeira o estudo dos gêneros de uma forma concreta, ao invés de dentro de um sistema abstrato, com extensas listagens de textos, regras e características. Suas diferenças e peculiaridades poderiam ser observadas em uma situação real de produção considerando as próprias condições do produtor do texto, seus objetivos, condições do texto e escolhas linguísticas mais adequadas para cada situação.

Outra vantagem seria de usar o texto-base da retextualização como apoio acerca de um assunto que viriam a tratar, fornecendo ao aluno um conhecimento prévio acerca deste assunto. E uma terceira vantagem seria o fornecimento do princípio pedagógico da diferenciação, uma vez que cada aluno teria mais facilidade em utilizar alguns textos de determinado gênero que de outro.

As três contribuições elencadas pelos autores supracitados são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva sociointeracionista, uma vez que permite ponderar o contexto sócio discursivo de uso da linguagem, propicia ao aluno assumir o papel de sujeito de seu discurso e viabiliza um processo de ensino que respeita as subjetividades. Além disso, os autores ainda consideram que

É a partir de metodologias como essa que o professor pode agir efetivamente como mediador, através de uma ação pedagógica problematizadora dos conteúdos escolares. Isso porque as atividades de retextualização, na relação de ensino estabelecida em sala de aula pressupõem: o aproveitamento da vivência dos alunos e de suas realidades, bem como o conhecimento de mundo que trazem; a compreensão de conceitos que, para além de disciplinares, são práticas sociais, atingindo os domínios da vida em sociedade e extrapolando as situações avaliativas na escola; a construção de um saber partilhado e coletivo em que a transferência passiva dos conhecimentos entre professor e aluno cede lugar ao compartilhamento de saberes e experiências; o desenvolvimento, enfim, da autonomia do aluno, e reflexão perante o conhecimento. (destaque feito pela autora deste trabalho). (p. 18)

Ao reconhecer que as atividades de retextualização permitem uma articulação entre os conteúdos escolares e os conhecimentos prévios dos alunos, os autores destacam as potencialidades de interações mais participativas entre professores e estudantes, promovendo a autonomia e a reflexão crítica.

Em relação a essa questão, Dell’Isola (2007, p. 40-41) ressalta que

Precisamos conduzir nossos alunos a desenvolverem a capacidade de compreender o comportamento dos setores de nossa sociedade através dos textos que ela produz e consome. Os profissionais da linguagem precisam compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais, a intertextualidade de gêneros e o hibridismo, evidenciando que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais e a ‘realidade’ social. A retextualização conduz a uma prática que envolve muito mais do que o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita [...]

Segundo a autora, a retextualização pode propiciar ao aluno a capacidade de refletir sobre a linguagem e sobre a relação entre os gêneros e as estruturas sociais, não se sucumbindo no aperfeiçoamento de habilidades de leitura e de escrita.

Ainda sobre a utilização da retextualização em sala de aula, Santana e Nascimento (2023, p. 89) consideram que

Essa proposta de atividade é mais uma alternativa possível para a compreensão da língua como fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, revelada a partir da cultura de seus usuários. Com base nisso, a atividade de retextualização se mostra um caminho viável para entendermos mais de perto o fenômeno linguístico e comunicativo, sobretudo a partir das relações entre gêneros textuais. [...] Ao transformar um texto em outro texto, os estudantes lidam com processos linguísticos, textuais e discursivos diversos que contribuem para o entendimento do funcionamento do texto enquanto evento sociointerativo. Ademais, a atividade de retextualização comprova a noção de gênero enquanto forma cultural e cognitiva de ação social, visto que cada qual assume seu lugar no processo comunicativo e o conhecimento da composição dos diferentes gêneros dá ao aluno a condição de tornar-se mais eficaz comunicativamente, uma vez que são os gêneros os principais responsáveis pela orientação das atividades linguísticas dos sujeitos (alunos).

Com a atividade de retextualização, o aluno assume a condição de produtor do texto e não de reprodutor, se considerarmos a existência da autoria do gênero-base. Essa proposta permite um trabalho de leitura assentado no aperfeiçoamento de várias habilidades de leitura. Para os autores:

a atividade de ler um texto, compreendê-lo e reescrevê-lo em outro gênero exige do aluno/produtor diferentes habilidades, quais sejam: leitura e compreensão; capacidade interpretativa ou de inferência; acionamento de conhecimentos enciclopédicos ou de mundo (bagagem enciclopédico-cultural), além da capacidade de manutenção da topicalidade textual e da capacidade de reformulação e regularização linguística exigidas para a reprodução textual. (Nascimento; Santana, 2023, p. 89)

Ao iniciar uma atividade de retextualização, o sujeito retextualizador precisa, em primeiro lugar, compreender o gênero-base, que será transformado. Isso implica, segundo Dell'Isola (2007), sete procedimentos, a saber: leitura do gênero-base, atividades de compreensão do gênero-base, atividades de identificação das características do gênero-base, atividade de transmutação do gênero-base para um novo texto (retextualização), conferência em relação à exploração do conteúdo temático do texto produzido, identificação das especificidades configuracionais do novo texto e, por fim, a reescrita, que se caracteriza pelos ajustes de questões linguísticas, semióticas, discursivas e textuais. Enquanto prática metodológica no ambiente escolar, a retextualização apresenta grandes contribuições já

mencionadas anteriormente no que diz respeito à compreensão dos textos e uso social da linguagem.

Além disso, segundo Nascimento, Pereira e Araújo (2023, p. 145),

enquanto recurso didático-discursivo, cabe destacar que, inicialmente, a retextualização pressupõe o trabalho com textos reais (enunciados concretos). O aspecto didático decorre da sua potencialidade de promover a aquisição de conhecimentos em sala de aula, nas práticas pedagógicas, especialmente no trabalho que objetiva o domínio de habilidades de leitura, compreensão e produção de textos. Já o aspecto discursivo decorre da natureza dialógica inerente à retextualização, pois pressupõe colocar enunciados (textos reais) em diálogo. Assim, a retextualização pode ser entendida como recurso discursivo no processo de interação, já que parte de um já dito (texto(s)-base) para poder construir um dizer (texto resultado da retextualização).

Analisar as práticas de linguagem sob o ponto de vista didático-discursivo possibilita uma ressignificação das metodologias de ensino, incidindo, inclusive na concepção de linguagem que orienta as práticas educativas. Esse processo permite compreender a linguagem não apenas como um código estrutural, mas como uma atividade socialmente situada, na qual a interação verbal entre interlocutores desempenha um papel central na construção de sentidos (Antunes, 2003, p. 41).

Nesse contexto, a retextualização se destaca como uma estratégia pedagógica capaz de promover situações de uso da linguagem que refletem essa perspectiva interacionista. Ao considerar a linguagem como um sistema em função, vinculada às circunstâncias concretas de sua atualização, a retextualização possibilita experiências significativas de produção e compreensão textual. Dessa forma, fundamenta um ensino da língua que se torna socialmente relevante e produtivo, tanto para o desenvolvimento individual dos alunos quanto para sua inserção em práticas discursivas diversificadas (Antunes, 2003, p. 41).

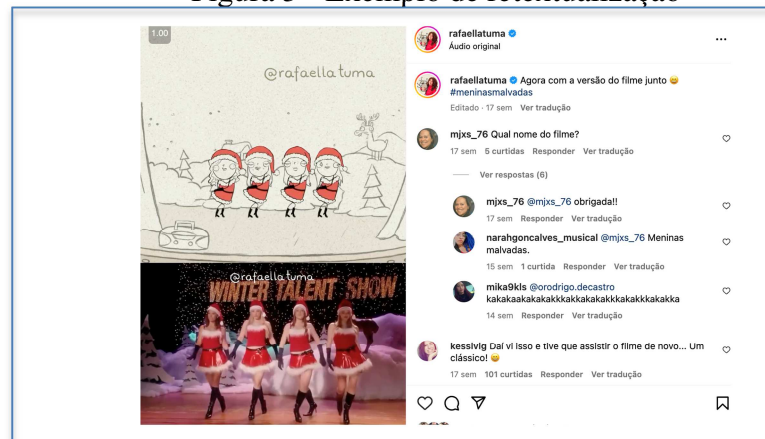
A retextualização possibilita uma atuação docente na perspectiva dos gêneros textuais, uma vez que considera os propósitos enunciativos, o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a configuração composicional do gênero-base e do texto a ser retextualizado. Desse modo, no âmbito das discussões sobre a multimodalidade, é importante fazer referência à intensa produção de retextualização, notadamente, nas mídias sociais. Segundo Marcuschi (2001, p. 18),

Os gêneros adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se e devem ser estudados na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da

cultura. Mudam, fundem-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. Nem são estáticos, nem puros, são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia.

Considerando a discussão em pauta, o exemplo a seguir ilustra o procedimento de retextualização em que um excerto de um filme foi transmutado para uma animação minimalista. Uma cena do filme “Meninas Malvadas” (2003) foi retextualizada para um vídeo curto animado que circula nas redes sociais.

Figura 3 - Exemplo de retextualização



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C1cRdZqrHYE/>

O exemplo citado demonstra a recorrência de uso dos processos de retextualização no cotidiano social. Observamos que é preservado o conteúdo temático, no entanto, o uso de estratégias de combinação de recursos semióticos e de uma acentuação de elementos hiperbólicos imprime à produção em pauta uma conotação humorística.

Diante do exposto, vale destacar que Marcuschi (2010) ensina que ao propormos uma atividade de retextualização, devemos levar em conta as seguintes variáveis: o propósito ou objetivo da retextualização, sua relação entre o produtor do texto original e do retextualizado, a relação entre os gêneros textuais e os processos típicos de cada modalidade (como cada texto é produzido).

Em consonância com essa perspectiva, Benfica (2003) esclarece que a retextualização como estratégia para o ensino de língua portuguesa pode propiciar momentos de reflexão do aluno sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos. Além disso é possível realizar um movimento que abarca a organização das informações do texto, o

esquema global do gênero a que pertence, seu tipo textual predominante e as sequências de que se compõe (narração, descrição, exposição, argumentação e injunção).

No trabalho de produção textual, esse movimento também contempla o uso de unidades linguísticas, como o vocabulário, os recursos morfosintáticos e os mecanismos coesivos. Igualmente, abrange os aspectos discursivos, que remetem ao evento de interação no qual o texto emerge, incluindo a construção do quadro interlocutivo, a delimitação dos propósitos comunicativos e a definição do tempo e do espaço da interação.

Apresentando outra categoria no processo de retextualização – a multimodal, que considera construção de sentidos gerados por meio da inserção de elementos multimodais na transformação de gêneros escritos para gêneros multimodais, Souza (2021, p. 56) considera que:

a retextualização funciona como um mecanismo interessante para a prática de escrita, tanto na educação básica, como em outra modalidade de ensino, uma vez que, para a sua condução, são exigidas uma série de habilidades, que vão desde a compreensão dos gêneros-base e de destino, ao trabalho com os critérios de textualidade. [...] A relevância de um trabalho que alia a retextualização à multimodalidade está no fato de oportunizar uma reflexão quanto à compreensão e ao uso de recursos que, em interação, contribuem para a produção de sentido. [...] a retextualização, além de contemplar a passagem de uma modalidade à outra (oral à escrita) [...] precisa contemplar também a multimodalidade para [...] promover um conhecimento mais analítico por parte dos estudantes, em relação ao conhecimento e ao uso dos recursos multimodais e da rede de significados que eles constroem, ampliando assim o sentido do texto.

Por fim, a retextualização emerge como uma ferramenta aliada ao ensino de língua portuguesa, evidenciando sua capacidade de promover não apenas a compreensão textual, mas também a habilidade dos alunos em reconhecer e utilizar os diversos aspectos linguísticos e semióticos em diferentes contextos comunicativos.

Nesse viés, a retextualização multimodal pode ser concebida como “a transformação de uma (ou mais) oferta(s) informativa(s) base”, ou seja, um ou mais gênero(s) textual(is) “em um outro/novo texto multimodal (confluência de vários recursos semióticos)”, o que implica, “necessariamente, uma mudança de propósito e uma nova situação de interação, e tomando o cuidado em conservar o sentido das ideias do T(s)B”, isto é, do(s) texto(s)-base. (Hoffmann, 2015, p. 65)

Além disso, a retextualização também promove a compreensão crítica e reflexiva, uma vez que os alunos precisam analisar as características de cada modalidade, refletir sobre as intenções comunicativas e adaptar o texto original de acordo com o contexto multimodal escolhido. Assim há uma compreensão mais profunda e significativa dos textos trabalhados. É

uma prática que se encaixa perfeitamente no contexto da multimodalidade na sala de aula, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2016, p. 105) considera que

é importante destacar que as questões de produção multimodal dos textos não passam tanto pela exigência de talentos que as pessoas normalmente não desenvolvem, mas pelo manejo das linguagens à disposição, pela escolha de modos de expressão, assim como pela articulação entre o como e o que dizer. Trata-se de elementos que acredito possam ser despertados, reconhecidos e trabalhados. E podem surpreender professores, além de ampliar o “poder semiótico” de todos.

Em pesquisa semelhante à proposta desta dissertação, realizada por Anastácio e Garcia (2019), sobre a retextualização de contos que circulam na modalidade escrita para contos a serem socializados em suportes digitais, foi possível constatar que:

a estratégia de retextualização de literatura impressa para digital propiciou a formação de leitores mais profícuos, na medida em que os alunos demonstraram habilidades de reflexão sobre os diferentes aspectos do texto-base e do retextualizado, considerando, além da diversidade de recursos dos suportes, as possibilidades de leituras participativas e não-lineares. Ademais, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar seu protagonismo e sua criticidade como produtores textuais, uma vez que acrescentaram recursos linguísticos para a transformação/extrapolação do texto-base no texto retextualizado, com foco no possível leitor, no novo suporte, na esfera de circulação, no propósito comunicativo e na adequação do gênero. Em relação à inserção multimodal, os alunos fizeram uso de imagens relacionadas ao enredo, de letras em diversas cores e tamanhos, de sons, além de ícones com links, inseridos ao longo dos textos, para o leitor escolher como navegar nos hipercontos, oferecendo, assim, uma diversidade de affordances modais. Desse modo, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar o seu conhecimento, uma vez que perceberam que os elementos multimodais não são meros apetrechos, mas estão presentes no texto, funcionando como uma rede de sentidos entrelaçados ao texto escrito.

Nessa direção, ainda no âmbito das contribuições da retextualização multimodal, Garcia (2020, p. 1364) considera esse procedimento didático como

uma estratégia eficaz para que o aprendiz seja capaz de é relevante destacar que a retextualização multimodal possibilita uma análise reflexiva dos modos de organização e de funcionamentos dos gêneros, contemplando três questões importantes para o processo de ensino e de aprendizagem no contexto das multimodalidades, quais sejam: a) assunção de um posicionamento ativo responsivo diante dos textos/gêneros lidos e produzidos; b) análise de recursos linguísticos, semióticos e discursivos que compõem o gênero-base e o gênero-alvo e c) problematização dos efeitos de sentidos perceber a migração do impresso para o digital, ressignificando a escrita e a leitura como eventos não-lineares e lançando mão da multimodalidade para ampliar o texto escrito, com elementos como cores,

imagens, sons, sequências mais dinâmicas e, por vezes, até interativas. (p. 1364)

A autora ainda destaca que experiências de produção de retextualização propiciam uma reflexão “sobre a importância da inserção de elementos multimodais, não como simples aparatos que complementam o texto escrito, mas como redes de significados que ampliam o seu sentido”, o que possibilita “a ampliação dos letramentos digitais e a correlação do aprendizado formal, dentro da escola, com o aprendizado informal, adquirido no mundo social, fora das instituições escolares”. (p. 1367). Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem se realiza na perspectiva de se desenvolverem abordagens que contemplam o estudo contextualizado da linguagem e o seu uso em diferentes contextos enunciativos, analisando os gêneros não somente em sua configuração da estrutura textual, como também “em sua função social é o que determina a escolha de elementos, como suporte, público-alvo, propósito comunicativo, linguagem mais adequada, entre outros aspectos, no ato da transformação de um gênero em outro”. (p.1384).

No próximo tópico será apresentado um exemplo de retextualização presente em texto do nosso cotidiano. Dessa forma, podemos ilustrar de forma prática como essa estratégia pode ser aplicada de maneira eficaz no contexto educacional e como os alunos podem se beneficiar ao praticá-la tanto na sala de aula quanto fora dela.

4.3 Analisando um exemplo de retextualização

A retextualização é um processo intrínseco à nossa interação diária com a linguagem, ainda que ocorra de forma involuntária. Ao conversarmos, escrevermos um e-mail ou, até mesmo, ao compartilharmos uma postagem em redes sociais, estamos constantemente retextualizando informações para atender a diferentes propósitos comunicativos e contextos específicos. No entanto, ao conscientemente empregarmos a retextualização como uma ferramenta pedagógica, podemos potencializar sua eficácia no ensino da língua portuguesa, propiciando aos alunos o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à compreensão e a produção de textos, de modo a favorecer uma formação voltada para uma atuação participativa e crítica no cotidiano social.

Ao trabalharmos com atividades de retextualização de uma forma sistematizada, possibilitamos aos estudantes uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos linguísticos, semióticos e discursivos explorados pelos diferentes gêneros que circulam na sociedade da informação. A partir dessa estratégia metodológica, os alunos podem explorar de

forma mais criativa e crítica as diferentes formas de retextualização, identificando os processos de textualização que organizam os gêneros textuais, de acordo com o contexto social e a audiência.

Considerando que o processo de retextualização está presente no cotidiano social, trazemos, para efeitos de exemplificação, uma produção de Rafaella Tuma, na qual ela faz uma retextualização multimodal de uma música interpretada por Rafael Portugal, com trilha de Guilherme Feu⁹. A partir desse exemplo, podemos compreender como os elementos linguísticos e discursivos são selecionados e combinados para produção de outro gênero. Isso proporciona uma visão de como a retextualização opera na prática, facilitando a compreensão sobre esse processo.

Figura 4- Contexto de apresentação do gênero retextualizado



Fonte: <https://www.instagram.com/p/C1w4TlfrvS9/>

Assim, tomamos como gênero-base a letra da canção, do compositor e intérprete Rafael Portugal e trilha sonora de Guilherme Feu. No que diz respeito aos recursos linguísticos, Rafaella Tuma faz opção por manter o áudio original (letra e trilha sonora), com acréscimo apenas de dados dos produtores e a inscrição “Rafael Portugal presenteou o mundo com essa joinha de música”, seguida de um coração.

Levando em conta as discussões realizadas ao longo deste trabalho sobre a retextualização multimodal, serão apresentadas algumas considerações em relação às escolhas semióticas realizadas pela produtora e aos efeitos de sentidos. Na Figura 5, os personagens

⁹ Acesso também pelo Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Ai99BFzPU8&t=3s>

são representados de acordo com a retextualização feita pela autora Rafaella, uma vez que na letra da música menciona os personagens assistindo ao pôr do sol o que foi representado com um homem e uma mulher, sentados em uma toalha na areia da praia.

Figura 5- Representação dos personagens



Fonte: <https://www.instagram.com/p/C1w4TlfrvS9/>

A cena construída na figura 5 sugere um relacionamento afetivo como um casal. Além disso, o sol aparece ao fundo da cena, com movimentos preguiçosos, o que é utilizado como estratégia para a mobilização da atenção por parte do autor.

Outra cena que destacamos se refere ao esquecimento das cenas do passado (figura 6).

Figura 6 – Esquecimento das cenas do passado



Fonte: <https://www.instagram.com/p/C1w4TlfrvS9/>

Na figura 6, merece destaque a utilização de um “neuralizador” (um dispositivo fictício futurístico, icônico na série de filmes “MIB: homens de preto). Ele tinha a função de apagar a memória de quem ficasse exposto ao flash que era disparado, com o intuito de proteger os segredos intergalácticos da sociedade¹⁰. Outra questão é a representação dos círculos que sugerem confusão mental, o que é utilizado para sugerir uma interpretação do enunciado “esquecer os fatos do passado”.

Na figura 7, chama a atenção o prolongamento da vogal “o” na palavra “toco”, indicando que a nota musical está sendo sustentada, criando uma conexão direta entre o texto escrito e o som produzido ao longo do tempo.

Figura 7 – Tocando violão



Fonte: <https://www.instagram.com/p/C1w4TlfrvS9/>

Ao produzir a cena, a produtora fez opção por indicar o gesto de mãos à frente da boca, ainda que o trecho da música mencione apenas um sorriso. Esse gesto sugere timidez e admiração, o que é comum em momentos iniciais de uma relação afetiva.

Na figura 8, as cordas do violão se transformam em fios de eletricidade/telefonía.

¹⁰ Fonte: <https://observatoriodocinema.uol.com.br/indicacoes/as-5-melhores-bugigangas-do-universo-de-homens-de-preto/>

Figura 8- Representação da esperança



Fonte: <https://www.instagram.com/p/C1w4TlfrvS9/>

A aproximação dos fios por meio do recurso de saliência e de movimento faz um jogo de sentidos. As cordas do violão se transformam em fios, onde os pássaros costumam se posicionar para chamar a atenção de um par ou para descansar do voo. Nessa cena, as aves brincam, sendo uma empurrada pela outra. Aqui, o recurso semiótico do movimento é explorado no descolamento dos fios e na interação entre os pássaros. Esse recurso parece sugerir o curso da vida, que implica a esperança e a desistência. Na música, o excerto que se articula à cena é: “Você me fez acreditar que ainda existe/Esperança pra quem vive e não desiste.” Assim, a dificuldade encontrada na conquista é superada pela esperança e persistência. A vida é, tal como um pouso em fios, uma busca constante de equilíbrio.

Na figura 9, a exploração do recurso semiótico da imagem de um calendário para representar o excerto “Fazer de cada dia um dia especial” a representação é feita por meio de um calendário, que no lugar de datas, há a inscrição “hoje é um dia especial”. Assim, a sugestão parece incidir na ideia de que o relacionamento afetivo do casal irá propiciar felicidades aos seus dias.

Figura 9 – Cada dia especial



Fonte: <https://www.instagram.com/p/C1w4TifrvS9/>

O conjunto de cenas a seguir (figura 10) retrata o encontro entre os personagens da animação, que corresponde ao excerto: *“Ao te ver oração parou, fiquei calado/ Imaginando um dia ser seu namorado/ Ou simplesmente alguém que finge não te amar /Linda/ Que de cara me encantou com seu sorriso/ Já estou feliz por ser seu novo amigo”*.

Figura 10- Encontro entre os personagens



Fonte: <https://www.instagram.com/p/C1w4TifrvS9/>

Podemos observar na figura 10, que a produtora explora recursos semióticos de modo hiperbólico, com o propósito de sugerir uma ideia de exagero e, conseqüentemente, provocar um efeito de humor. Assim, há um conjunto de recursos explorados, de modo acentuado, recursos como abertura da boca, queda no chão, expressão facial de “bobo apaixonado”, imagem de “babar-se por alguém”, dentes sujos de alimentos, satisfação de uma amizade virtual, que, na música sugerem outros percursos interpretativos.

Além disso, há, no conjunto de cenas a seguir, a exploração de vários recursos semióticos, tais como imagens, posições e cores, tal como se verifica na figura 10. O conjunto de cenas se refere ao excerto da música: “*Vou voar ao encontro da estrela mais bonita/Sob o céu azul de cinza, pra ver se você me nota/Vou escrever na areia pra que todo mundo leia/Em noite de Lua cheia, vou bater na tua porta/Vou colher da rosa, o rosa, misturando tudo/Formo o nosso mundo cor-de-rosa onde só existe eu e você*”.

Figura 11- Exploração de recursos semióticos



Fonte: <https://www.instagram.com/p/C1w4TifrvS9/>

Na figura 11, há várias metáforas multimodais, que propõem ao leitor a realização de uma leitura pautada nas dimensões semiótico-discursivas. Assim, a estrela, a sereia, o lobisomem, o laboratório e o globo terrestre são utilizados para sugerir ideias implícitas.

No que tange ao recurso semiótico relacionado às cores, há menção ao “céu azul de cinza” e “mundo cor-de-rosa”, que sugere um estado emocional. Além disso, merece destaque outras escolhas semióticas realizadas pela produtora: a) a inscrição “te amo mais que pão de queijo”; b) o lobisomem na noite de lua cheia e c) misturas químicas do rosa.

Essas escolhas exigem dos leitores a mobilização de conhecimentos prévios para uma adequada interpretação, uma vez que o gênero retextualizado - animação minimalista – além de congrega diferentes modos/recursos semióticos, possui um estilo de linguagem que se reveste de complexidade, ou seja, possui modos de dizer em sentido figurado, para criar imagens mentais, evocar emoções, suscitar humor, promover a interação com o interlocutor.

Diante do exposto, é relevante analisar que a apresentação de uma produção – animação da música “Ao te ver”, de Rafael Portugal, pela produtora Rafaella Tuma, teve por propósito promover uma reflexão da retextualização multimodal. Assim, se o interlocutor tiver acesso apenas à música em questão, a interação com o gênero terá as suas especificidades em função do contexto de recepção. Caso o acesso ao gênero música esteja associado à animação, o interlocutor poderá perceber que o propósito enunciativo será diverso e serão exigidas outras habilidades de leitura.

O exemplo de retextualização pode reiterar o posicionamento de autores citados nesta dissertação, ou seja, esse procedimento didático provoca o aluno a realizar uma análise linguística, semiótica e discursiva do gênero-base e do gênero-alvo. A retextualização multimodal pode favorecer espaços de discussão sobre os modos de organização e de funcionamento dos diferentes gêneros textuais, de modo especial, sobre como os diferentes recursos semióticos são combinados para a construção do projeto de dizer dos produtores e sobre como a escolha desses recursos suscita efeitos de sentidos que devem ser considerados no percurso de interpretação dos textos lidos. Esse procedimento pode propiciar uma leitura mais atenta, seja em relação ao conteúdo temático proposto pelos diferentes gêneros, seja em relação ao uso de recursos linguísticos, semióticos e discursivos.

De acordo com Rojo (2009, p, 119), é relevante que a escola trabalhe:

a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática,

digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. (ROJO, 2009, p. 119)

Nessa direção, é possível examinar que a estratégia da retextualização possibilita o encaminhamento de práticas de leitura e de produção de textos assentadas nos pressupostos defendidos por Rojo (2009). Os alunos precisam utilizar estratégias linguísticas, semióticas e discursivas para projetá-las em uma nova situação de interação. Isso envolve habilidades de análise dos diferentes modos de articulação entre semioses, do contexto de produção, de circulação e de recepção dos textos lidos. A mobilização da multiplicidade semiótica se configura como uma importante estratégia para uma atuação mais crítica e mais responsiva nas práticas de linguagem em diferentes contextos sociais.

O exemplo utilizado para ilustrar a discussão aqui proposta pode contribuir para a sistematização de demandas formativas para o professor, bem como para orientar procedimentos metodológicos a serem adotados no encaminhamento das práticas de retextualização em contexto escolar. Assim, a retextualização que envolve os textos multisemióticos deve contemplar uma análise da combinação de recursos semióticos e de seus efeitos de sentido.

De acordo com Joly (1998), nenhuma escolha semiótica é neutra. Isso equivale dizer que a utilização de um recurso (palavras, imagens, sons, cores, enquadramento, iluminação, gestos, expressões faciais etc.) contribui para o processo de produção de sentidos e para a compreensão do projeto de dizer dos enunciadores. Desse modo, as atividades de retextualização propiciam espaços de discussões sobre as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos, bem como sobre os modos de organização e de funcionamento desses textos, incluindo, aqui, as diferentes possibilidades de representação inerentes às diferentes modalidades de linguagem.

Nessa direção, Nascimento, Pereira e Araújo (2023) consideram que o fato de a retextualização estar presente na vida cotidiana, “podendo até ser considerada um fenômeno constitutivo dos usos da linguagem”, ela é, assim, “uma atividade recorrente e bastante utilizada, seja de forma consciente ou não, nos variados campos da vida humana” (p. 8). Segundo os autores, a partir dessa atividade, é possível trabalhar com a linguagem em contexto escolar de modo a explorar o texto “enquanto enunciado concreto, que resulta das interações em esferas/campos da comunicação humana. Nessa perspectiva teórica, há uma relação de inseparabilidade entre enunciado concreto – os textos que circulam em formato de

gêneros discursivos – e os campos da comunicação humana” (Nascimento, Pereira e Araujo, 2023, p. 7).

Considerando que, no cotidiano social, a multimodalidade é presença cada vez mais recorrente nas produções textuais, cabe à escola promover espaços de discussão acerca da multiplicidade semiótica. Esse contexto traz novas demandas para a formação de professores, que, por sua vez, precisam compreender não somente os modos de organização e de funcionamentos dessas produções, mas também como essas produções circulam e instauram processos discursivos e relações de poder.

De acordo com Souza (2021, p. 56) uma retextualização multimodal consiste na adaptação de um gênero escrito para outro gênero que incorpora múltiplos modos de comunicação, podendo ou não ser digital. Nesse processo, o texto original serve como base para a transformação, integrando recursos como imagens, sons, hiperlinks e outros elementos que enriquecem a construção do novo gênero. A escolha desses recursos ocorre de acordo com a funcionalidade e os propósitos comunicativos do gênero-alvo.

Em pesquisa realizada pela autora, a retextualização multimodal se configurou como uma estratégia relevante para o trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula. A autora destaca a presença de um ensino que ainda desconsidera os recursos multimodais (imagens, formas, tamanho, tipo e cor de fonte, diagramação, entre outros elementos gráficos), o que faz com que os alunos, recorrentemente, não consigam “perceber que tais recursos não servem apenas como ilustração da escrita, mas também como uma rede ampla de significados” (Menezes, 2008, p. 324).

Também foi possível inferir que nas práticas de retextualização, aplicadas pela pesquisadora, o emprego da multimodalidade, apresentou resultados satisfatórios. Para a análise, a autora criou categorias analíticas: (a) a identificação da presença de elementos multimodais (imagens, sons, cores, entre outros recursos) no gênero-alvo, (b) a análise da maneira como eles foram empregados e (c) a verificação da contribuição desses elementos para a geração de sentidos no novo gênero. Foi observada uma riqueza de elementos multimodais e um cuidado no uso desses recursos, seja para garantir a integração desses recursos, seja para a construção de sentidos do texto.

Para uma adequada análise da diversidade de recursos semióticos, seus modos de articulação, seus efeitos de sentidos, é necessário que formação docente possibilite ao professor compreender os usos sociais das tecnologias digitais, as especificidades das interações realizadas a partir desse suporte e os modos de organização e de funcionamento dos textos que circulam nesse contexto. Para tal, Ferreira (2018, p. 52) atesta que:

Trabalhar com a formação de leitores na sociedade da informação exige do professor uma revisão de suas concepções de leitura, uma análise das (re)configurações dos gêneros textuais/discursivos, uma atenção às potencialidades de seus recursos/modos semióticos como elementos indiciadores de sentido e uma sensibilidade em relação ao compromisso ético de formar cidadãos críticos e proficientes no complicado/instigante exercício de interagir com textos e discursos.

Desse modo, espera-se que as discussões realizadas ao longo desta pesquisa propiciem reflexões que possam contribuir para a formação de docentes para a exploração das práticas de linguagem de modo crítico e situado no contexto dos alunos, para o estudo analítico dos efeitos de sentidos suscitados pelas diferentes semioses, bem como uma atuação social crítica, responsiva, ética e responsável.

5 CONCEPÇÕES DE VIDEOANIMAÇÃO E ANÁLISE DE UMA VIDEOANIMAÇÃO PRODUZIDA PELOS ALUNOS

Neste capítulo, serão analisadas as potencialidades dos recursos semióticos no trabalho com videoanimações, com foco na retextualização de contos tradicionais para esse formato. A videoanimação enquanto gênero multimodal integra diferentes linguagens (verbais e imagéticas), permitindo explorar expressões faciais, gestos, cores, iluminação, entre outros elementos que contribuem para a construção de sentidos.

Além disso, apresentaremos o relato de uma experiência pedagógica envolvendo essa retextualização, discutindo as reflexões e aprendizados gerados tanto para a formação de professores quanto para a prática educativa no contexto da educação básica. A partir desse projeto de intervenção, serão destacadas as contribuições para a formação docente e para o ensino de gêneros textuais que circulam em ambientes digitais, alinhados às diretrizes da BNCC.

5.1 Concepção do gênero videoanimação

O cinema surgiu no final do século XIX como uma das maiores inovações tecnológicas e culturais da época, permitindo a captura e exibição de imagens em movimento. A partir dos experimentos dos irmãos Lumière, que em 1895 apresentaram ao público as

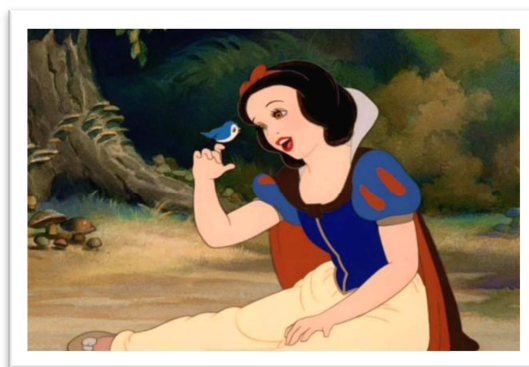
primeiras filmagens projetadas em tela, o cinema rapidamente se transformou em uma forma popular de entretenimento e narrativa visual (Vieira, 2018).

Assim, com o avanço das técnicas de filmagem e edição, como o uso do som sincronizado na década de 1920 e o advento das cores nos anos 1930, o cinema se consolidou como uma ferramenta de expressão artística. Ao longo do tempo, surgiram novos gêneros e formatos, e a introdução das animações e efeitos visuais ampliou as possibilidades criativas da indústria cinematográfica. Com a integração de múltiplos elementos visuais e sonoros, surgiram gêneros como a videoanimação, que une a tradição narrativa cinematográfica com as tecnologias digitais de animação, criando novas formas de contar histórias e socializar narrativas (Vieira, 2018).

Segundo Silva e Ferreira (2024), a videoanimação pode ser caracterizada como uma produção em vídeo que utiliza técnicas de animação e possui uma estrutura narrativa. De acordo com as autoras, este tipo de texto foca em contar uma história por meio de recursos visuais e sonoros animados, sendo amplamente usado em diferentes plataformas, como vinhetas e aberturas para cinema e televisão, seriados televisivos, curtas experimentais, longas-metragens de entretenimento, reels de Instagram, jogos eletrônicos para computador e celular, dentre outros.

As técnicas de animação também evoluíram consideravelmente ao longo dos anos, abrangendo desde métodos tradicionais de desenho até abordagens contemporâneas digitais. Vieira (2008) explora algumas destas técnicas utilizadas, dentre as mais antigas e conhecidas, encontra-se o desenho animado ou animação 2D tradicional, em que cada quadro é desenhado à mão, criando a ilusão de movimento quando exibidos em sequência. Esse método foi amplamente popularizado por estúdios como Disney e Warner Bros., resultando em obras icônicas como Branca de Neve e Pernalonga.

Figura 12 – Cena do filme Branca de Neve (1937)



Outra técnica que Vieira (2008) aponta é a animação de objetos, conhecida como stop motion, que envolve a fotografia de modelos físicos, como bonecos articulados ou objetos de argila, quadro a quadro, com ligeiras alterações em sua posição. Como exemplo, o filme *Coraline e o Mundo Secreto*, animação de 2009 dos estúdios Laika, dirigida por Henry Selic.

Figura 13 – *Coraline e o Mundo Secreto* (2009)



Fonte: https://www.imdb.com/pt/title/tt0327597/?ref=tt_mv_close Acesso em 2 de fev 2025

O cut-out animation, ou animação de recortes, também se destaca no campo das animações manuais, utilizando figuras planas de papel ou cartolina, movidas entre cada quadro para criar movimento. Assim foi criado o videoclipe da música *Live me Alone* do cantor Michael Jackson, gravado em 1987.

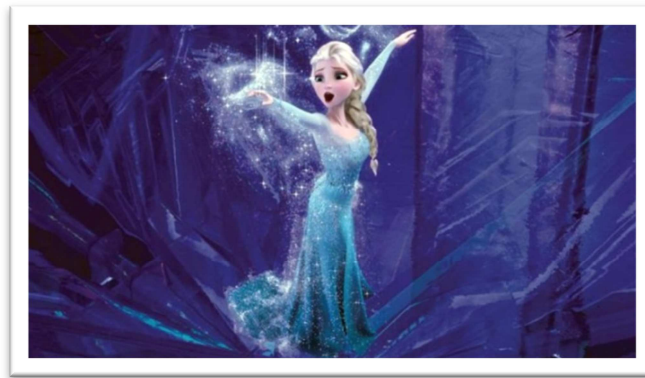
Figura 14 – Videoclipe da música *Live me alone* (1987)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=crbFmpezO4A>

Paralelamente às técnicas tradicionais, o avanço tecnológico possibilitou o surgimento de abordagens digitais, como a animação 3D ou CGI (Imagem Gerada por Computador), que atualmente domina a indústria. Nessa técnica, os personagens e cenários são modelados tridimensionalmente em softwares, permitindo uma alta complexidade visual e precisão no controle de aspectos como iluminação, textura e movimento. Filmes como Toy Story e Frozen popularizaram essa abordagem, que oferece um realismo visual.

Figura 15- Cena do filme Frozen, Disney (2013)



Fonte: <https://disneyplusbrasil.com.br/cena-mais-famosa-de-frozen-e-uma-homenagem-a-princesa-classica-da-disney/>

Em contraste, a animação vetorial, utilizada em softwares como Adobe Animate, apresenta uma alternativa mais simples e rápida ao desenho tradicional, utilizando gráficos vetoriais para movimentar personagens e objetos de forma mais fluida, ideal para produções digitais, como vídeos explicativos e comerciais.

Além dessas técnicas, a rotoscopia se destaca por seu uso na captura realista de movimentos. Essa técnica consiste em filmar atores reais e, posteriormente, desenhar ou animar sobre os frames filmados, criando uma animação que segue fielmente os movimentos humanos.

Figura 16- Filme *A Scanner Darkly* (2006) utilizando a técnica de rotoscopia.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=hkjDUERgCQw> Acesso em: 02 de jan 2025

As técnicas de animação são diversas e técnicas como a *sand art*, que utiliza areia sobre uma superfície iluminada, ou a tinta sobre vidro, em que o animador manipula tinta diretamente sobre o vidro para criar formas, proporcionam animações com um visual mais orgânico e fluido. Como exemplo temos a performance de Ilana Yahav que utiliza a arte de areia para contar histórias.

Figura 17- Sand Art, Ilana Yahav



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WMPjaT9eIts> Acesso em 02 de janeiro de 2025

Outras técnicas como a *claymation*, uma variante do *stop motion* com massinha, utilizado no filme “A fuga das galinhas” (Figura 18) e a *pixilation*, que envolve a fotografia quadro a quadro de pessoas reais em movimento, contribuem para a diversidade do campo da animação. Dessa forma, tanto as técnicas tradicionais quanto as digitais auxiliam na construção de narrativas visuais e na expansão das possibilidades da animação em diversas plataformas, permitindo a exploração de novas linguagens e formas de comunicação.

Figura 18 – Cena do filme A fuga das galinhas (2000)



Fonte: <https://cinemaedebate.com/2017/03/07/a-fuga-das-galinhas-2000/> Acesso: em 19 de setembro 2024

5.2 Recursos semióticos trabalhados na videoanimação

A videoanimação, frequentemente utilizada em contextos digitais, destaca-se pela sua capacidade de atrair e engajar diferentes públicos, especialmente em ambientes educacionais, onde pode ser explorada como uma ferramenta pedagógica.

De acordo com Ferreira, Cardoso e Furtado (2019):

Em sala de aula, o professor, na condição de mediador dos processos de interação, assume um papel importante de engendrar propostas de ensino que possam contribuir para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura, que, efetivamente, viabilizem a formação de sujeitos críticos, o que, por sua vez, envolve os multiletramentos. Por meio do trabalho com os textos audiovisuais e, de modo especial, com as videoanimações, é possível desencadear aprendizagens significativas, já que a exploração das diferentes semioses constitutivas desse tipo de produção favorece o interesse pela leitura, as interações entre os diferentes sujeitos e a articulação com as questões do cotidiano social. (Ferreira, Cardoso, Furtado, 2019, p.29).

Esse gênero já faz parte do cotidiano de muitos alunos, presente em diferentes formatos como vídeos nas redes sociais, comerciais, séries animadas e jogos digitais. Por isso, trabalhar com videoanimações na escola permite que os estudantes desenvolvam a habilidade de “ler” as mensagens propostas por esses vídeos, compreendendo os diferentes recursos semióticos utilizados, como som, imagem e movimento.

Assim, essa prática contribui para que os alunos desenvolvam uma consciência crítica em relação às produções midiáticas que consomem diariamente, possibilitando uma leitura mais apurada e reflexiva do conteúdo que circula no ambiente digital. Além de estimular a

criatividade, o trabalho com videoanimações favorece a interação de forma crítica e consciente com as mensagens que recebem em seu dia a dia.

Neste interim, podem ser trabalhados com os alunos: o estudo das cores e suas intenções, as técnicas de animação, movimentos e tomadas de câmera, produção musical, características dos personagens, composição dos cenários, o tempo, crítica à algum comportamento social, visões de mundo entre outros. Todos esses elementos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual.

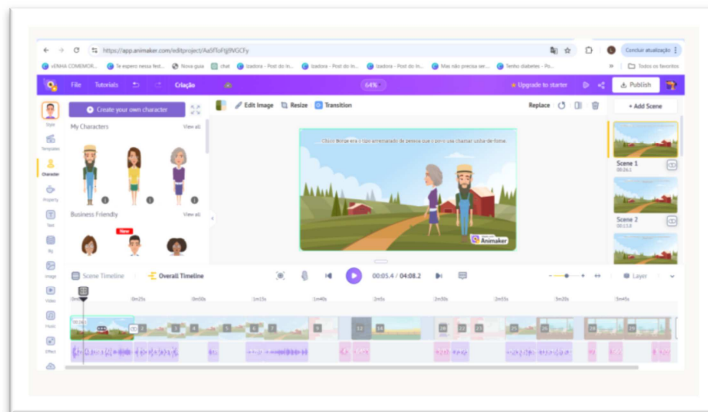
A linguagem, seja ela verbal ou visual, oferece múltiplas possibilidades, e as escolhas realizadas pelos criadores refletem suas intenções e suas experiências socioculturais. Cada produção envolve um conjunto de decisões criativas que se relacionam diretamente com o modo como o autor deseja comunicar sua mensagem, e a maneira como essa mensagem será interpretada pelo espectador. Isso reforça a importância de entender os diferentes recursos visuais e expressivos utilizados, como gestos, cores e iluminação, dentre outros, que ajudam a moldar os sentidos de uma obra audiovisual e a maneira como ela dialoga com seu público.

Na atividade proposta em sala de aula para a realização desta pesquisa, os alunos participantes foram divididos em três grupos. Cada grupo recebeu um conto retirado do livro “Minas e seus casos”, de Olavo Romano (1984) com o objetivo de retextualizá-lo em uma videoanimação. Foram, então, produzidas três videoanimações, porém, em função dos limites deste trabalho será analisada apenas uma produção, a fim de verificar como os alunos fizeram as escolhas dos modos semióticos que constituíram a produção retextualizada.

Para ilustrar a pesquisa-intervenção realizada, foi selecionada apenas uma das videoanimações produzidas pelos alunos, que se refere à retextualização do conto “Criação”, que fala sobre uma família do interior de Minas Gerais que possui uma criação de porcos. A escolha dessa videoanimação se deu porque ela representa as escolhas semióticas relevantes feitas pelos alunos, permitindo uma análise das estratégias empregadas para organizar os elementos multimodais e das possíveis implicações para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Depois da leitura dos contos e da elaboração dos roteiros, os alunos começaram a produzir as animações. Para este fim, foi utilizado o site <https://www.animaker.co/>, uma plataforma que utiliza IA (inteligência artificial) para criar vídeos de animação e fornece diversas ferramentas de criação e edição de vídeos. A plataforma possui a versão paga e também uma versão gratuita (que foi a utilizada na pesquisa) conforme demonstrado na figura 15.

Figura 19 – Plataforma on-line de criação e edição de vídeo Animaker

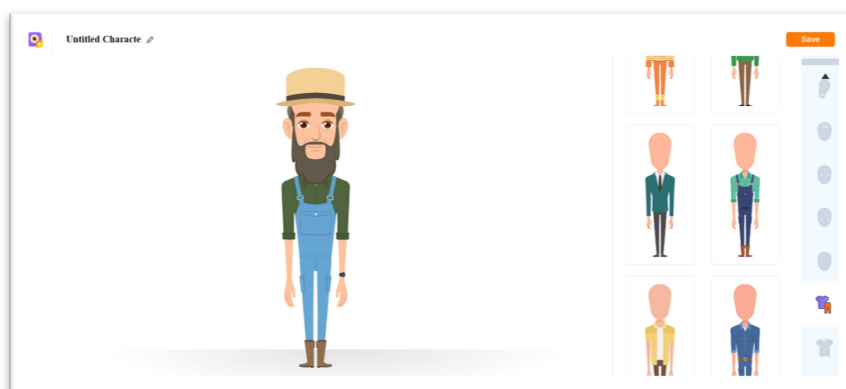


Fonte: <https://app.animaker.com/animo/Aa5fToFtjj9VGCFy/>

5.2.1 Personagens, figurinos e cenário

Para iniciar a animação, os alunos precisaram escolher os personagens e seus figurinos. Na versão gratuita é possível criar apenas um personagem. A plataforma oferece vários outros modelos, mas a versão gratuita não apresenta a opção de selecionar crianças. A alternativa encontrada para usar crianças foi diminuir o tamanho dos personagens adultos. O personagem principal, apresentado na Figura 16, era o Sr. Chico Borges, um homem que vivia em uma fazenda.

Figura 20 - Personagem Chico Borges



Fonte: <https://app.animaker.com/animo/Aa5fToFtjj9VGCFy/>

Sobre a criação dos personagens, Kundert-Gibbs (2009 apud Silva, 2016, p. 25) destaca que:

Ao criar um personagem, o animador cria um ser que conta histórias, compartilha experiências e comove o público-alvo. O personagem quando animado ganha corpo, voz e emoções. Por isso, o animador precisa entender o processo de criar um personagem real que vive e respira na tela, ou seja, que se comunica.

O figurino escolhido foi o que os alunos encontraram mais próximo de alguém que vivia na fazenda. Essa escolha pode reforçar a sua identidade de fazendeiro, marcando a posição de onde esse personagem vive¹¹. Com o objetivo de parecer mais velho, os alunos colocaram barba no personagem. O aplicativo permite que sejam colocadas linhas de expressões na testa do personagem, mas os alunos não usaram essa opção.

Depois de criar e escolher os principais personagens, os alunos selecionaram os cenários de acordo com as cenas do roteiro. Como se trata de um site americano nota-se que as casas, varandas, fazenda, cozinhas, salas e outros cenários utilizados têm características mais comuns aos Estados Unidos. Porém, os cenários da fazenda utilizam recursos semióticos que organizam os elementos visuais de forma a comunicar contexto, cultura e ambientação. Por exemplo, elementos da fazenda (como espaços abertos, vegetação e estruturas rústicas) reforçam o ambiente rural de Minas Gerais. Além disso, o uso do espaço divide a atenção entre o cenário e as ações dos personagens, situando o espectador dentro do contexto rural, enquanto ressaltam as interações sociais típicas da vida no interior, como poder ser visto na figura 21.

Figura 21 – Cenário da fazenda de Chico Borges



Fonte: <https://app.animaker.com/animo/Aa5fToFtjj9VGCfy/>

¹¹ De acordo com o site <https://blog.modacad.com.br/o-macacao-na-historia-da-moda/>, o macacão é um traje utilizado, ao longo da história, como uniforme de trabalho, por ser uma peça utilitária por suas qualidades de segurança, durabilidade e praticidade.

5.2.2 Expressões faciais

No texto produzido, as expressões faciais foram combinadas com outras modalidades, tais como oral (falas dos personagens) e escrita (legendas). De acordo com Silva *et al* (2019):

é possível, ainda, discutir o fato de as expressões faciais estarem inseridas em uma sequencialidade, o que permite constatar intensidades e pode ser considerado uma modalização, ou seja, a expressão da posição do enunciador em relação àquilo que se diz (p. 366).

Em relação às expressões faciais e gestos dos personagens, o aplicativo fornece vinte e quatro opções que podem ser utilizadas de acordo com a intenção dos alunos em relação à representação do texto. Além disso, fornece também mais de quatrocentos tipos de movimentos como sentar, cozinhar, falar etc.

Figura 22 – Expressão facial Chico Borges



Fonte: <https://app.animaker.com/animo/Aa5fTtFtj9VGCFy/>

Na figura 22, o personagem ficou furioso porque a esposa e a filha estavam dando comida aos porcos e para representar essa emoção foi escolhida a expressão de raiva. O personagem foi retratado com as sobrancelhas para baixo próximas uma da outra no centro da testa, acompanhadas dos olhos bem abertos. Os lábios são separados de maneira a formar um quadrado, com a exposição dos dentes. As mãos na cabeça acrescentam o sentimento de consternação do personagem em relação ao que está acontecendo.

Sobre as expressões faciais, Pardew (2008 apud Silva, 2016, p. 74) destaca:

Na animação de personagem, convencer o público-alvo por meio da emoção é uma tarefa que requer a compreensão do fato de que a animação, assim como a atuação, baseia-se na vida. Apenas compreendendo como funcionam as emoções é que se torna possível retratá-las na animação. Isto porque o animador deve ser capaz de reconhecer e elaborar as mudanças que indicam determinadas emoções.

No decorrer da animação outras expressões também foram utilizadas representando o estado emocional dos personagens, uma vez que essas expressões representam seus desejos, pensamentos e sentimentos. Para representar as emoções as principais características observadas são a direção e tamanho dos olhos, boca e sobrancelhas.

5.2.3 Cores

Na criação das videoanimações pelos alunos, as cores escolhidas também assumem seu papel como recurso multissemiótico, ainda que a plataforma utilizada já ofereça cenários e figuras predefinidas. Essa limitação técnica não exclui o papel ativo dos alunos no processo criativo, uma vez que, ao selecionar entre as opções disponíveis, eles fazem escolhas que dialogam com o contexto e com os sentidos que desejam construir em suas produções.

Como apontado por Heler (2014) “não existe cor destituída de significado. A impressão causada por cada cor é determinada por seu contexto, ou seja, pelo entrelaçamento de significados em que a percebemos”. Assim, mesmo em um ambiente com recursos previamente configurados, a decisão sobre qual cenário ou roupa utilizar carrega uma intencionalidade.

No contexto das videoanimações, as cores escolhidas pelos alunos podem ser interpretadas como uma tentativa de acrescentar emoções específicas às narrativas, criar contrastes que destaquem personagens ou situações, ou mesmo estabelecer uma identidade visual coerente com o gênero escolhido. Como exemplo, podemos verificar na figura 17, a escolha do personagem masculino vestindo azul e verde (cores mais comuns para o sexo masculino) enquanto a sua esposa vestia roupas lilás (cor mais comum para personagens femininos).

Outro exemplo seria a escolha do cenário durante o dia em tons quentes pode sugerir acolhimento ou intensidade, enquanto a cena durante a noite pode evocar serenidade ou mistério. Essa interação com o aplicativo pode ser percebida na figura 23, demonstrando que os alunos consideraram a escolha das cores para o trabalho da obra e, para a experiência do espectador, de acordo com o contexto que define se uma cor será percebida como adequada ou não.

Figura 23 - Escolha do cenário para dia e noite



Fonte: <https://app.animaker.com/animo/Aa5fToFtjj9VGCFy/>

5.2.4 Recursos sonoros

Durante a produção das videoanimações, os alunos também utilizaram alguns recursos sonoros, principalmente a narração das histórias, que também interagem com os aspectos visuais da videoanimação. A narração envolve aspectos como entonação, ritmo, pausas, intensidade e timbre da voz, que contribuem para a construção da atmosfera narrativa e para a interpretação dos eventos e personagens da história.

Os alunos fizeram adaptações no texto original e sem ser necessário pedir, narraram a história com um “sotaque” rural, engrossando a voz nos personagens masculinos e afiando a voz nos personagens femininos. Novamente podemos observar as orientações da BNCC para o trabalho com a oralidade no que se refere à discussão dos efeitos de sentidos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos orais: “Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis” (Brasil, 2018, p. 79).

Neste capítulo foram apresentadas as principais características do gênero textual videoanimação além dos recursos multissemióticos trabalhados pelos alunos durante as atividades. Esses elementos ampliam a capacidade expressiva das produções, e favorecem a compreensão e a experiência estética. Por meio da combinação dessas estratégias, os alunos demonstram uma apropriação prática dos conceitos de multimodalidade, explorando as diversas camadas de significado que cada recurso pode agregar à narrativa. Em decorrência disso, essas escolhas refletem a capacidade de articulação de diferentes linguagens para produzir textos mais dinâmicos, promovendo o desenvolvimento de competências

relacionadas aos multiletramentos e à reflexão crítica sobre a construção e interpretação de mensagens em contextos digitais.

6 RELATO DE EXPERIÊNCIA: A RETEXTUALIZAÇÃO DE UM CONTO PARA UMA VIDEOANIMAÇÃO

Neste capítulo, será apresentado um relato da experiência realizada com os alunos, envolvendo a retextualização de contos populares em uma videoanimação. Serão relatados os principais passos dessa proposta pedagógica, desde a leitura dos contos até a produção final da animação, destacando as etapas de planejamento, adaptação textual e uso de recursos multissemióticos.

Serão explorados os desafios enfrentados durante o desenvolvimento da atividade, as estratégias utilizadas pelos alunos e os resultados alcançados, enfatizando as aprendizagens construídas ao longo do processo. Além disso, o capítulo discutirá como essa experiência promoveu a integração de habilidades relacionadas à leitura, escrita, oralidade e análise linguística, bem como incentivou a análise e o engajamento dos estudantes por meio da utilização de tecnologias digitais.

Por fim, será analisado como essa prática educativa dialoga com os pressupostos dos multiletramentos e com as competências preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçando a importância da articulação entre linguagem, cultura e tecnologia na formação de leitores e produtores críticos e participativos.

6.1 Produto educacional e apresentação da proposta didática

A formação docente é um processo contínuo e complexo, fundamental para o desenvolvimento de profissionais da educação capazes de auxiliar os alunos em seus processos de aprendizagem. Nesse contexto, os produtos educacionais, provenientes dos programas de pós-graduação, mais especificamente dos mestrados profissionais, desempenham um papel importante na preparação e aprimoramento dos professores, fornecendo ferramentas e conhecimentos que colaboram para a prática educativa.

Segundo Leite (2018 p. 331), os produtos educacionais:

precisam ser aplicados em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino e podem assumir as seguintes formas: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos;

atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos. O trabalho final do curso deve incluir um relato fundamentado dessa experiência, do qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante.

Desta forma podemos definir produtos educacionais como recursos, materiais, estratégias, ou instruções desenvolvidas no contexto da educação, com o propósito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Eles são desenvolvidos para promover o aprimoramento de competências, o aperfeiçoamento profissional e a efetividade do ensino, abrangendo uma ampla variedade de formatos, desde sequências didáticas e cursos de formação até recursos pedagógicos e tecnológicos. Os produtos educacionais são criados com o intuito de atender às necessidades específicas da educação e contribuir para a melhoria da qualidade da educação em diferentes níveis e áreas de conhecimento.

Para essa pesquisa, escolhemos como produto educacional a produção de um caderno pedagógico. Os cadernos pedagógicos são frequentemente definidos como materiais didáticos organizados para orientar professores e educadores em suas práticas pedagógicas, com o objetivo de subsidiar a implementação de políticas educacionais ou trabalhar temas específicos em sala de aula. Eles servem como recursos de formação continuada, alinhados a documentos como a BNCC, e frequentemente incluem sequências didáticas, atividades e reflexões teóricas.

Essa forma de conhecimento prático implica, entre outras coisas, estruturar e representar o conteúdo acadêmico para aplicá-lo na sala de aula. Também a compreensão das dificuldades que os estudantes enfrentam ao aprender determinado conteúdo, as estratégias de ensino utilizadas para atender às necessidades de aprendizagem e as particularidades da sala de aula.

O caderno pedagógico é uma ferramenta utilizada para o planejamento e organização do trabalho do professor. Ele oferece suporte para estruturar atividades que valorizem a relação entre teoria e prática, orientando o docente na seleção de conteúdos, metodologias e estratégias de ensino. Ao articular diferentes etapas do processo pedagógico, o caderno permite que o professor organize problematizações e propostas de ensino que conectem o conteúdo curricular a situações reais do cotidiano, garantindo uma abordagem contextualizada e significativa.

Por meio de orientações claras e sequências didáticas detalhadas, também incentiva uma visão reflexiva sobre a prática docente, possibilitando ajustes e adaptações que favoreçam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas. Assim, o caderno

pedagógico se apresenta como um guia para o trabalho do professor, ajudando a transformar o planejamento em ações pedagógicas consistentes.

Como parte do caderno pedagógico, encontra-se uma sequência de atividades cuja função é estabelecer relações interativas necessárias que favorecem o processo ensino-aprendizagem, a partir do planejamento do professor. De acordo com Zabala (1998 p. 92-93) são elas:

- (a) planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem;
- (b) contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização;
- (c) ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo;
- (d) estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários;
- (e) oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara;
- (f) promover atividade mental auto estruturante que permita estabelecer o máximo de relações como o novo conteúdo,
- (g) estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a autoestima e o autoconceito;
- (h) promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção;
- (i) potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações, possibilitando que aprendam a aprender;
- (j) avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo por meio do qual adquirem conhecimento e incentivando a autoavaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade.

Em suma, os produtos educacionais representam uma contribuição para a educação contemporânea, desempenhando um papel importante na formação de professores e na melhoria da prática docente. Essas ferramentas permitem a promoção de uma educação mais contextualizada e adaptada às demandas em constante evolução, como por exemplo ambientes virtuais, que ajudem no processo de aprendizagem tornando-o mais dinâmico.

Portanto o caderno pedagógico proposto nesta pesquisa ficou organizado de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1 – Organização do caderno pedagógico:

Etapa	Atividade	Objetivos Específicos	Recursos Necessários	Duração
1. Conceituar Contos tradicionais	Contextualização de conto tradicional	Desenvolver habilidades de leitura e interpretação ao analisar os elementos do conto tradicional e os recursos multissemióticos presentes na narrativa.	slides de apresentação, Texto ou vídeo do conto A moça e a vela	2 aulas de 50 minutos
2. Aprofundar a compreensão sobre os recursos multissemióticos presentes nos contos populares, explorando diferentes elementos visuais, sonoros e gestuais que trazem para a construção do significado.	Análise de um conto.	Identificar os recursos multissemióticos utilizados para contar a história. (cores, narração, cenário, figurino, sons, etc.)	Textos de contos.	2 aulas de 50 minutos
3. Identificar os elementos mais significativos da história e a traduzi-los em uma narrativa visual e dinâmica.	Desenvolvimento de um plano para transformar o conto em videoanimação.	Planejar a adaptação do conto para uma nova linguagem.	Selecionar recursos multissemióticos para a criação do roteiro da animação baseado no conto popular escolhido	2 aulas de 50 minutos
4. Compreender as características do gênero textual “roteiro de filme”; identificar elementos essenciais presentes em roteiros de film; analisar exemplos de roteiros de filmes famosos	Apresentação de princípios básicos de um roteiro.	Familiarizar-se com o gênero textual roteiro de filme	slides de apresentação, parte de um roteiro de filme; ficha para avaliação do roteiro	4 aulas de 50 minutos
5. Compreender a estrutura e os elementos necessários para a elaboração de um roteiro de vídeo	Produção do roteiro de filme baseado nos contos tradicionais.	Escrever um roteiro detalhado para a produção de vídeo animação	Fotocópias do conto tradicional escolhido; folhas de papel; caneta; lápis e borracha	3 aulas de 50 minutos

animação.				
6. Produzir a videoanimação	Implementação prática do plano de retextualização.	Criar uma videoanimação a partir do conto selecionado.	Computadores, softwares de animação.	6 aulas de 50 minutos
7. Apresentar e discutir	Exibição das videoanimações e discussão sobre o processo.	Refletir sobre os desafios e sucessos do projeto.	Projektor, sala de exibição	2 aulas de 50 minutos

6.2 Dados da escola

A escola onde as atividades foram desenvolvidas localiza-se em Divinópolis, na região centro-oeste do estado de Minas Gerais. É uma escola estadual e possui cerca de 900 alunos, do ensino fundamental e médio. Além de contar com setenta e cinco professores, também possui mais vinte e sete funcionários que trabalham nos três turnos.

A escola apresenta uma infraestrutura adequada para atender às demandas do ensino fundamental e médio, oferece salas de aula amplas, laboratórios de informática, uma biblioteca equipada com materiais didáticos e literários, um pátio para atividades recreativas, uma quadra coberta e um salão pra apresentações. Conta também com uma televisão que se conecta à internet e um projetor de imagem em cada sala.

A turma escolhida foi o 6º ano do ensino fundamental, que está matriculada no programa de tempo integral da escola. Esse modelo de ensino busca oferecer aos alunos uma jornada escolar ampliada, permitindo o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas e aprofundadas ao longo do dia.

Essa sala é composta por quatorze estudantes, porém, apenas doze deles participaram das atividades, uma vez que os responsáveis por esses alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme exigido para a realização das práticas descritas no relato.

Os alunos que se dispuseram participar da pesquisa realizaram todas as atividades proposta com entusiasmo e dedicação. Os professores que atuam na turma cederam algumas aulas para que pudéssemos trabalhar e me ajudaram com a disciplina e organização das tarefas.

6.3 Reflexões sobre a experiência vivenciada

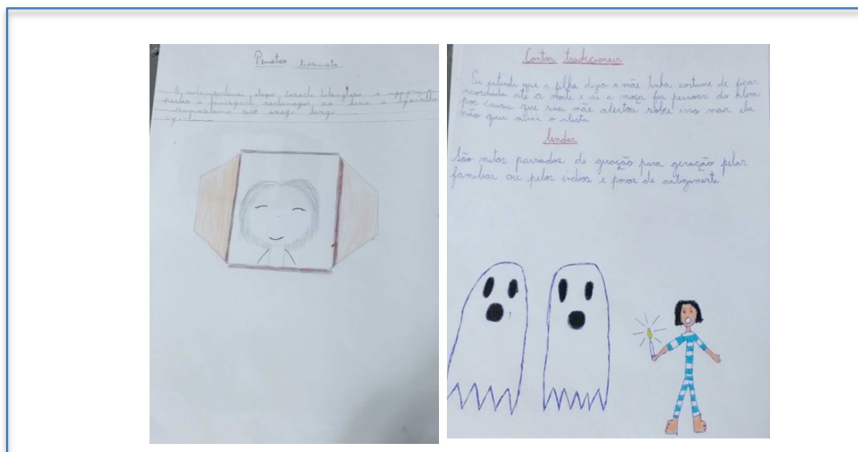
Ao longo do desenvolvimento das atividades vivenciei momentos de intensa troca, aprendizado e desafios. Desde o planejamento até a execução das etapas, foi possível perceber

o quanto é importante utilizar de forma consciente os conceitos dos multiletramentos e retextualização em nossas práticas diárias.

Nas primeiras aulas fizemos a contextualização do que seria o conto popular, abordando sua origem, características principais e importância cultural. Discutimos como esses contos são repassados oralmente de geração para geração e como refletem os valores, crenças e costumes de uma região. Buscamos exemplificar com histórias conhecidas, incentivando os alunos a compartilharem contos que já foram ouvidos em casa ou na escola.

Depois de contextualizado, foi solicitado aos alunos que registrassem o conceito de conto tradicional de acordo com que eles tinham entendido com suas próprias palavras. Também foi pedido que fizessem um desenho do conto A moça e a vela, usado como exemplo. Apenas uma aluna não conseguiu escrever devido à dificuldade com a escrita.

Figura 24- Registro da contextualização do conceito de Contos tradicionais e do conto lido



Fonte: Fotografias produzidas pela pesquisadora

Na segunda etapa, que consistiu em duas aulas, o foco foi aprofundar a compreensão sobre os recursos multissemióticos presentes nos contos populares. Iniciamos retomando brevemente os elementos principais discutidos na aula anterior, como a estrutura narrativa dos contos populares e sua importância cultural, para criar uma ponte com os novos conceitos que seriam trabalhados.

Exploramos como os elementos visuais, sonoros e gestuais colaboramos para construir significados nesses textos, mesmo quando apresentados de maneira oral ou multimodal. Para isso, os alunos assistiram à um vídeo, disponível na internet, do conto “O Caldeirão mágico” que utiliza diferentes recursos multissemióticos. Durante a atividade, foram incentivados a observar detalhes como a expressão facial dos personagens, os cenários, figurino, refletindo

sobre como esses elementos são importantes para intensificar a emoção da mensagem narrativa.

Os alunos compartilharam suas percepções e realizaram conexões com mídias que fazem parte do seu cotidiano, como filmes e desenhos animados. Esse momento facilitou a compreensão dos conceitos e também tornou o aprendizado mais próximo da realidade deles. Ao final das aulas, eles foram mais preparados para aplicar esses conhecimentos no processo de criação de suas próprias videoanimações, com a consciência de integrar diferentes linguagens para enriquecer os textos.

Na terceira etapa fizemos a leitura coletiva de três contos tradicionais, esse momento foi planejado para garantir que os alunos compreendessem os textos e pudessem discutir os aspectos narrativos e culturais das histórias. Após a leitura, a turma foi dividida em três grupos, e cada grupo ficou responsável por trabalhar com um dos contos lidos.

Durante a leitura, enfatizei as características dos contos tradicionais, destacando a presença de enredos simples, personagens arquetípicos e temas regionais. Ao longo da atividade, os alunos foram convidados a comentar sobre o que mais chamavam a atenção em cada história, estimulando a troca de ideias e a interpretação conjunta.

A divisão em grupos teve como objetivo facilitar um trabalho mais aprofundado com os textos, permitindo que os alunos pudessem identificar, discutir e registrar os elementos mais importantes de cada conto.

Figura 25 - Leitura dos contos tradicionais



Fonte: Fotografias produzidas pela pesquisadora

Na etapa seguinte, focamos no gênero textual “roteiro de filme”. A aula foi estruturada com o objetivo de familiarizar os alunos com as características desse gênero, identificando

elementos essenciais e analisando o exemplo de um trecho do roteiro do filme “Divertidamente”, da Disney-Pixar.

Iniciamos com uma breve explicação sobre o que é um roteiro de filme, e que o roteiro não contém apenas os diálogos, mas também inclui instruções para cenas, instruções de movimentos de câmera e restrições sonoras e visuais que ajudam a dar vida à narrativa.

Durante a atividade, orientei os alunos a identificar aspectos como: diálogos entre personagens, instruções para as cenas e descrições do cenário e das emoções sugeridas (rubricas). Encerramos a aula destacando como o roteiro é um gênero multimodal, que combina elementos linguísticos e visuais para criar uma experiência narrativa completa.

Além disso, os alunos refletiram sobre como poderiam usar essas características ao desenvolver os roteiros para suas próprias videoanimações, que foram produzidas nas etapas seguintes da sequência didática. Conhecer como um roteiro é constituído foi uma novidade para os alunos que somente conheciam esse gênero superficialmente.

A próxima etapa de atividades foi um marco importante para o projeto, pois iniciou a transição da análise e compreensão do gênero textual para a produção criativa do roteiro de videoanimação. Aqui a retextualização está em evidência como uma ferramenta didática de transformação dos textos em outras semioses.

Com o foco na prática, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em ação os conceitos previamente apresentados e treinar a escrita colaborativa. Comecei enfatizando a importância de um roteiro bem elaborado para organizar as ideias e orientar a produção da animação.

Após a contextualização, os grupos começaram a elaborar os roteiros baseados nos contos populares previamente escolhidos. Os alunos discutiram as cenas, planejavam diálogos e imaginavam ações para os personagens. Houve um pouco de dificuldade para adaptar os elementos dos contos para uma narrativa que funcionasse em uma animação.

Cada grupo dividiu as tarefas de acordo com os elementos do roteiro. Alguns alunos ficaram responsáveis pelos diálogos, enquanto outros cuidaram das cenas e orientações visuais, realizando um pequeno storyboard¹².

Durante toda a atividade, circulei pela sala oferecendo suporte e tirando dúvidas. Foi necessário reforçar a importância dos detalhes do roteiro para que a animação pudesse ser

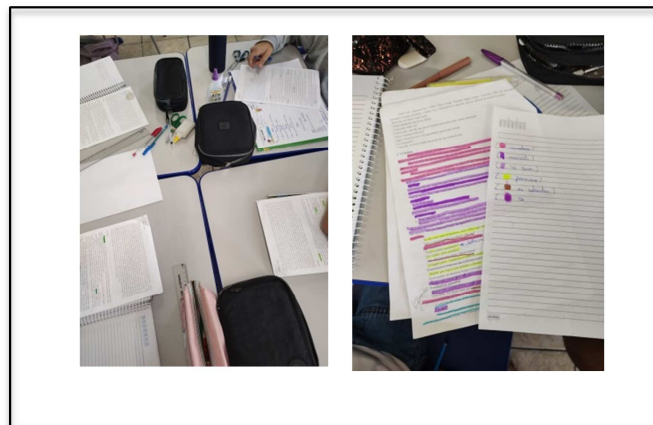
¹² O storyboard é uma sequência de desenhos quadro a quadro com o esboço das diversas cenas pensadas para um conteúdo em vídeo. O visual desse esboço é semelhante ao de uma história em quadrinhos e o objetivo é elaborar e detalhar a sequência da narrativa.

compreendida por quem não conhece o conto original. Aproveite também para lembrar os alunos de usarem elementos multissemióticos, como som e gestos, para enriquecer a narrativa.

Ao final das aulas, cada grupo conseguiu produzir um esboço inicial do roteiro, embora alguns ainda precisassem de ajustes. Essa etapa foi importante para que eles percebessem o quanto o planejamento e a organização são fundamentais em projetos audiovisuais.

Nesse momento os alunos exercitaram habilidades de escrita e análise linguística e também exploraram a criatividade e o trabalho em equipe. Foram necessárias três aulas de cinquenta minutos para a finalização do roteiro.

Figura 26- Produção dos Roteiros



Fonte: Fotografias produzidas pela pesquisadora

Prosseguimos para a etapa pela qual os alunos estavam mais ansiosos, a produção da videoanimação. Trabalhar no laboratório de informática é na maioria das vezes mais estimulante do que na sala de aula.

Formamos três grupos com quatro alunos e cada grupo ficou em um computador e entramos na plataforma Animaker para construir as animações. Conforme mencionado anteriormente, essa plataforma fornece opções de personagens juntamente com as emoções, reações, cenários e a possibilidade de edição dos vídeos.

O primeiro passo foi construir e selecionar os personagens e criar cada cena de acordo com o roteiro. Esta etapa consumiu quatro aulas de cinquenta minutos e foi sem dúvida a mais longa. Alguns alunos nunca tinham trabalhado com plataformas digitais e foi preciso aprender até mesmo como criar um e-mail para cadastrarmos na plataforma. Outros alunos já mostraram intimidade com o computador conseguindo trabalhar com maior independência.

Depois das cenas criadas e os personagens com as expressões faciais definidas e também alguns movimentos, chegou a hora de incluir as narrações e um grupo colocou, além das narrações efeitos de som entre as cenas. Como se tratava de textos que relatavam causos que se passavam no interior de Minas Gerais, os alunos fizeram sotaque bem característico do interior, sem que eu precisasse lembrá-los desse fato.

Neste momento, visualizamos a valorização das múltiplas formas de expressão cultural e linguística presentes no contexto dos alunos. Ao adaptar naturalmente o sotaque característico do interior de Minas Gerais durante as atividades, os alunos incorporaram os elementos culturais locais integrando-os de maneira espontânea ao processo de leitura, interpretação e retextualização. Essa prática reflete um dos pilares da pedagogia dos multiletramentos, que reforça a importância de trabalhar com as diferentes linguagens e semioses que compõem a vivência cultural dos estudantes.

Nesse contexto, a pedagogia dos multiletramentos incentiva que o ensino ultrapasse o uso exclusivo da norma-padrão, acolhendo as variações linguísticas e os repertórios culturais locais como ferramentas legítimas de aprendizagem. Além disso, esta abordagem amplia a compreensão do texto ao integrar oralidade e práticas culturais locais, enriquecendo a experiência dos alunos.

Esta etapa exigiu mais silêncio para incluirmos as narrações nos vídeos. Solicitei que apenas um grupo de cada vez fosse ao laboratório de informática, para que houvesse um melhor controle dos ruídos. Mais quatro aulas foram necessárias para concluirmos as narrações dos três grupos.

Por fim, os grupos adicionaram legendas aos seus vídeos. Como foi utilizada a versão gratuita da plataforma, as legendas não puderam ser geradas automaticamente, exigindo que os alunos inserissem manualmente cada linha e sincronizassem com a narração. Essa tarefa exigiu maior familiaridade com as ferramentas de edição da plataforma, desafiando os alunos a refinar suas habilidades técnicas. Incluir legendas foi um passo necessário, pois os vídeos seriam apresentados em sala de aula, onde o áudio muitas vezes pode ser difícil de ouvir claramente.

A socialização do projeto se estendeu além da sala de aula, pois foi compartilhado com os alunos, juntamente com instruções, os links de suas videoanimações para que pudessem assistir em casa com suas famílias. Essa iniciativa permitiu que eles mostrassem sua criatividade e as habilidades desenvolvidas durante as atividades. Outro fator foi a ponte criada entre a escola e o lar, encorajando o envolvimento da família no processo de aprendizagem dos alunos e destacando o valor cultural e pedagógico dos trabalhos realizados.

Os vídeos produzidos podem ser acessados nos links abaixo:

- Animação grupo 1 <https://app.animaker.com/animao/Y9iXtTWLmzyrD63W/>
- Animação grupo 2- <https://app.animaker.com/animao/H86XDoUg0vpq3Ot6/>
- Animação grupo 3- <https://app.animaker.com/animao/Aa5fToFtjj9VGCFy/>

6.4 Contribuições do projeto de intervenção para uma reflexão acerca da formação de professores

A formação de professores é um dos pilares para a construção de uma educação de qualidade, especialmente em um cenário marcado por constantes mudanças culturais, sociais e tecnológicas. Refletir sobre a formação docente significa considerar não apenas o domínio dos conteúdos curriculares, mas também a capacidade de planejar e conduzir práticas pedagógicas que promovam o engajamento e o desenvolvimento dos alunos. Outrossim, é importante que os professores estejam preparados para atuar em contextos que exigem a integração de diferentes linguagens, tecnologias e abordagens.

Sobre a formação de professores Nóvoa (1992), considera que

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

O autor também defende que a formação não é resultado apenas do acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim de um processo contínuo de reflexão crítica sobre suas práticas e de uma constante (re)construção da identidade pessoal. Por esse motivo, é essencial valorizar o indivíduo e considerar a importância do saber construído a partir da experiência (Nóvoa, 1992 p. 13).

Desse modo, esta pesquisa busca contribuir para o processo de formação de professores a partir do projeto de intervenção realizado. Dessa forma foi possível pensar sobre as contribuições da proposição de um produto educacional, no âmbito dos programas de pós-graduação – modalidade profissional, que contemplasse práticas atuais que podem ser adaptadas por professores e utilizadas na sala de aula. Nesse sentido, destacam-se as seguintes contribuições:

- a) Relevância de uma formação teórica por parte do professor uma vez que a pesquisa abrange as questões sobre multiletramentos e retextualização, trazendo as orientações da BNCC. A investigação fornece ao docente uma base conceitual para compreender como os diferentes letramentos se inter-relacionam no contexto escolar através de um embasamento teórico para que o professor atue de forma reflexiva e crítica, adaptando suas metodologias às demandas da educação contemporânea e garantindo que suas práticas dialoguem com os princípios estabelecidos pela BNCC.
- b) Compreensão das diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao explorar como suas orientações podem ser incorporadas ao planejamento pedagógico. Ao articular os quatro eixos da BNCC — leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica — com práticas que valorizam a multimodalidade e a integração de tecnologias, a pesquisa evidencia a aplicabilidade das diretrizes em contextos reais de sala de aula. De tal modo, promove uma visão prática da BNCC, destacando a importância de contextualizar as práticas de linguagem, relacionando-as com as situações da vida social e adaptando-as aos interesses e necessidades dos alunos.
- c) Possibilidade de articulação entre teoria e prática em relação ao trabalho com textos multissemióticos em sala de aula. Por meio das atividades desenvolvidas, foi possível demonstrar como conceitos teóricos, como multiletramentos e retextualização, podem ser traduzidos em práticas pedagógicas significativas. A utilização de textos multissemióticos permite que os alunos interajam com diferentes linguagens e semioses. De tal modo, a pesquisa fornece subsídios práticos para que os professores adaptem estratégias de ensino que envolvam tecnologias e recursos multimodais, conectando-se diretamente as orientações teóricas à realidade das salas de aula.
- d) Relevância da experiência vivenciada para a elaboração de atividades didáticas, uma vez que o relato da experiência vivenciada durante a pesquisa contribui para embasar a criação de atividades didáticas que atendam às demandas contemporâneas de ensino. Durante a aplicação das atividades foi possível identificar desafios e potencialidades que serviriam de referência para ajustes e aprimoramentos das práticas pedagógicas. Essa vivência prática também proporcionou uma visão mais concreta sobre como atividades que integram diferentes linguagens e recursos multimodais, fortalecem a conexão entre os objetivos educativos e a realidade dos estudantes.
- e) Compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos da atividade de retextualização possibilitando a análise e aplicação de práticas pedagógicas que

envolvem a transposição de textos entre diferentes modalidades. Este aspecto da pesquisa permitiu explorar a relação entre os processos cognitivos e linguísticos necessários para adaptar os textos a novos contextos discursivos e formatos semióticos. Em decorrência disso, foi possível investigar como a retextualização pode ser utilizada de forma intencional para atender objetivos educacionais específicos, considerando as diretrizes da BNCC e a necessidade de formar alunos capazes de compreender e produzir textos em diferentes contextos e mídias.

- f) Aprofundamento das discussões sobre os modos de organização e de funcionamento do gênero videoanimação, permitindo explorar suas especificidades enquanto gênero multissemiótico. Essa análise possibilitou compreender como os elementos visuais, sonoros e verbais se articulam para construir significados e como essas interações podem ser utilizadas pedagogicamente. Além disso, ao investigar as etapas de criação e os recursos envolvidos na produção de videoanimações, foi possível ampliar a reflexão sobre os desafios e as possibilidades que esse gênero oferece para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.
- g) Abordagens didáticas contemplando gêneros que circulam em contextos digitais (ex: animação minimalista publicada em Instagram), permitindo a integração de práticas sociais contemporâneas às atividades pedagógicas. Essa perspectiva amplia o repertório de possibilidades no ensino e favorece o engajamento dos alunos ao trabalhar com formatos e plataformas que fazem parte do cotidiano deles. Através dessas práticas é possível compreender como os elementos multissemióticos podem ser explorados didaticamente para promover habilidades relacionadas à leitura, produção e interpretação de textos em ambientes digitais.
- h) Desenvolvimento de um projeto de intervenção em uma escola de educação básica para uma análise da participação dos alunos. Desta forma, foi possível observar como os estudantes se engajaram nos processos de criação, colaboração e reflexão, especialmente no trabalho com textos multissemióticos, como os roteiros e as videoanimações. Essa etapa revelou o nível de envolvimento e também as dificuldades e avanços das aulas em atividades que prejudicam a articulação entre diferentes linguagens e tecnologias, contribuindo para avaliar e aprimorar práticas pedagógicas.
- i) Oportunidade de re(visitação) e ressignificação da minha própria prática profissional. A partir da interação com os alunos e da implementação de atividades baseadas nos pressupostos teóricos e metodológicos da retextualização e dos multiletramentos, foi possível refletir sobre os métodos utilizados na sala de aula e identificar caminhos para

torná-los mais inclusivos. Esse processo de autoanálise, guiado pela experiência prática e fundamentado nas diretrizes da BNCC, contribuiu para uma renovação do olhar sobre o papel do professor como mediador do desenvolvimento do conhecimento e facilitador da aprendizagem dos alunos.

j) Sistematização de saberes de modo a contribuir com a formação de outros profissionais que possibilitou a organização de conhecimentos de forma estruturada, favorecendo sua aplicação em contextos diversos e sua disseminação entre outros profissionais da educação. Por meio da reflexão teórica e prática, foi possível elaborar materiais e estratégias que possam servir como referência para a formação continuada de professores, especialmente no trabalho com gêneros textuais multimodais e digitais. Dessa forma, a pesquisa além de impactar o campo acadêmico também oferece subsídios concretos para enriquecer as práticas pedagógicas em diferentes realidades educacionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas nesta pesquisa evidenciam a importância de integrar conceitos como os multiletramentos, a retextualização e os recursos semióticos no ensino de Língua Portuguesa. A partir da abordagem teórica e prática, buscou-se contribuir para a compreensão de como o trabalho com textos multissemióticos e a produção de videoanimações pode complementar as práticas pedagógicas, alinhando-se às demandas contemporâneas e às diretrizes propostas pela BNCC.

O caderno pedagógico planejado e aplicado demonstrou que a integração entre teoria e prática é essencial para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados de forma significativa, valorizando a diversidade cultural e as múltiplas formas de expressão presentes no ambiente escolar.

Verificou-se que a pesquisa apresentou as bases teóricas possíveis para a compreensão dos multiletramentos como abordagem pedagógica central. Os multiletramentos permitem uma visão ampliada do que constitui "leitura e escrita", enfatizando as práticas de linguagem que envolvem diferentes mídias, contextos sociais e semioses.

No contexto educacional, isso requer a formação de professores capazes de lidar com essas demandas, o que foi abordado como uma necessidade urgente. Ao destacar as orientações da BNCC, que preveem o trabalho integrado entre leitura, produção textual,

oralidade e análise linguística, indicou-se a necessidade de metodologias que possibilitem aos alunos explorar a multiplicidade de linguagens em situações concretas e contextualizadas.

A pesquisa trouxe o conceito de retextualização como uma estratégia pedagógica fundamental para o ensino de gêneros multissemióticos. Essa prática foi explorada como uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades que ampliam a capacidade dos alunos de compreender, produzir e ressignificar textos. Destacou-se que o processo de retextualização envolve não apenas a transposição de uma modalidade para outra, mas também uma reflexão crítica sobre os sentidos construídos e os contextos de circulação.

Isso foi evidenciado na aplicação das atividades sugeridas pelo caderno pedagógico criado, nas quais os alunos transformaram contos tradicionais em videoanimações, demonstrando criatividade, engajamento e desenvolvimento de competências previstas pela BNCC, como a articulação entre oralidade, leitura e produção textual.

Também foi possível observar a análise de uma das produções dos alunos que destacou a relevância dos recursos semióticos no gênero videoanimação. Elementos como expressões faciais, gestos, cenários, personagens foram escolhidos como componentes para a construção de sentidos nos textos produzidos.

Essa análise evidenciou que trabalhar com videoanimações vai além de explorar a linguagem verbal; trata-se de integrar múltiplas semioses de maneira consciente e intencional. Outra questão abordada foi que o gênero videoanimação mostrou-se especialmente capaz de engajar os alunos, permitindo-lhes explorar formas de expressão e construção de significado, conectando-se diretamente às suas vivências e interesses no ambiente digital.

O relato de experiência, apresentado evidenciou as potencialidades da sequência didática aplicada em uma escola de educação básica. A proposta envolveu etapas como a leitura e análise de contos, a discussão coletiva sobre os elementos narrativos e a transposição desses textos para o formato de videoanimação.

Essa sequência de atividades proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades integradas de linguagem, como a leitura e produção de texto, a oralidade e o uso consciente de recursos tecnológicos. Assim, a experiência permitiu uma reflexão sobre a formação docente, destacando a importância de capacitar os professores para trabalharem com tecnologias digitais e gêneros textuais contemporâneos.

Em termos de formação docente, esta pesquisa contribuiu para evidenciar a necessidade de uma formação contínua e reflexiva, que capacita os professores a lidarem com a exigência dos multiletramentos. O trabalho com retextualizações e videoanimações exige que o docente compreenda os pressupostos teóricos que embasem essas práticas e saiba

aplicá-las. Essa experiência enriquece a prática docente e reforça a importância de integrar tecnologias e novos gêneros textuais ao currículo escolar, proporcionando aos alunos uma educação alinhada às demandas do século XXI.

Por fim, atividades desenvolvidas ao longo desta pesquisa apontam para a relevância de aprofundar os estudos sobre multiletramentos, retextualização e tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa. O uso de videoanimações em sala de aula, aliado às diretrizes da BNCC, mostra-se como uma estratégia pedagógica promissora para desenvolver competências aliadas à formação de cidadãos críticos e participativos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação** – BAZERMAN, C; DIONÍSIO, A. de. P.; HOFNAGEL, J. C. (Org.), HOFNAGEL, J. C. (Tradução) – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCG, 2020.

BENFICA, M. F. de M. B. **Atividade de retextualização: os conhecimentos linguístico-discursivos acerca das diferenças entre o texto oral e escrito**. Dissertação de mestrado. FALE/UFMG - Belo Horizonte, 2003.

BENFICA, M. F. de M. B. **Atividades de retextualização em livros didáticos de português: estudo dos aspectos linguístico-discursivo dos gêneros implicados**. 2013.170p. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BORGES, R. DE C. B.; BORGES, J. F. B.. A palavra é retextualizar: um trabalho com gêneros textuais na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1326–1344, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4671>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 out. 2023.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CANEN, A. **Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural**. Educação & Sociedade, v. 22, n. 77, p. 207–227, dez. 2001.

CAPES. **Documento de Área de Ensino da Capes para os Mestrados Profissionais**. Brasília, DF: Capes, 2020.

CASTRO, A. C. R. de. **Intertextualidade e interdiscursividade no ensino fundamental: uma perspectiva dialógica para o livro didático de português**. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. RIBEIRO, A. E.; CORRÊA H. T.; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

COE, G. dos S. C. **O uso da realidade aumentada e da retextualização**: ressignificação dos processos de recepção, circulação e produção de textos. 2019. 132 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)–Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

COSTA, R. F. (org). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 123-145. [Cap. 6].

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERREIRA, H.; VILLARTA-NEDER, M. A. **Textualização e Enunciação em texto multimodal**: análise do vídeo de animação escolhas da vida. *Prolíngua, [S. l.]*, v. 12, n. 2, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2017v12n2.38233. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/38233>. Acesso 27 fev 2024.

FONTANELLA, G. de S. **Cinema de animação**: um recurso pedagógico em desenvolvimento. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006

GARCIA, R. **Pesquisa-ação em sala de aula**: um trabalho com a retextualização multimodal. *fólio-Revista de Letras, [S. l.]*, v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6148. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6148>. Acesso em: abril de 2024.

GOMES, E. M. F. **A construção do conhecimento científico em curso profissionalizante: ensinar e aprender a produzir gêneros acadêmicos**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6442> . Acesso em junho 2024.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd ed. London: Arnold, 2004.

HELLER, E. **A psicologia das cores** : como as cores afetam a emoção e a razão. Tradução: Silva, M. L. L. da. 1. ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HOFFMANN, G. F. **Retextualização multimodal**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.

HORN, M.; ZWIEREWICZ, M.; JURADO, R. G.; **Da formação docente à metamorfose da prática pedagógica em pesquisa com intervenção na Educação**. *Revista Educare (RE)*, v. 10, p. 10-20, 2024. Disponível em: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1891555/FULLTEXT01.pdf> . Acesso em dez 2024.

JEWITT, C. (2008). **Multimodality and Literacy in School Classrooms**. *Review of Research in Education*. 32. 10.3102/0091732X07310586. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234649601_Multimodality_and_Literacy_in_School_Classrooms/citation/download . Acesso 03/02/2024

JEWITT, C. **Multimodal methods for researching digital technologies**. In: PRICE, S; JEWITT, C; BARRY B. (Orgs.) *The SAGE handbook of digital technology research*. SAGE: Los Angeles, p. 250-265, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Letramentos**. In: PINHEIRO, P. (Org.). Campinas: Unicamp, 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New Learning: Elements of a Science of education**. 2ed. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Papirus Editora, 2014.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRESS, G. **Multimodality**. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

LEITE, P. S. C. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. CIAIQ, 2018, v. 1, 2018.

LOPES, L. P. da M. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 20 out. 2023.

MAGALHÃES, G. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Análise do eixo da oralidade do Programa Nacional do Livro didático de Língua Portuguesa (anos 2005 a 2014) 6º ao 9º anos. In: MAGALHÃES, G. T.; REIS, A. G.; FERREIRA, H. M. (org.s). **Concepção discursiva de Linguagem: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2017. p. 63-85.

MAROQUIO, V. S. Sequências didáticas como recurso pedagógico na formação continuada de professores / Didactic sequences as a pedagogical resource in continuing teacher education. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 95397–95409, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n10-043. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/36997>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MATENCIO, M. de L. M. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita : atividades de retextualização**. 10. São Paulo: Cortez Editora, 2010, 133 p.

MARCUSCHI, L. A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. In: MARCUSCHI, L. A. & SIGNORINI, I (orgs.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2001

NASCIMENTO, I.; PEREIRA, V. M.; DE ARAÚJO, A. M. S. **A retextualização como recurso didático-discursivo: uma análise da BNCC**. Revista Gatilho, v. 24, 2023.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novo

[a%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20doce nte.pdf](#) , 1992. Acesso em: 29 dez 2024.

PEREIRA, C. M. de L.; ELIAS, V. M. da S. **Multimodalidade e ensino de língua portuguesa na educação básica**. Revista Diadorim, v. 24, p. 487–505, 2022.

PILATI, E. N. S.; WEISSHEIMER, J.; DO PRADO, A. P. O. **Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira?**. Scripta, p. 67, 2023.

PINHEIRO, P. **A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações**. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 11-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em 27/03/2024

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016

RIZZATTI, I. M. et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. Actio: Docência em Ciências, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social** . São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola** . São Paulo: Parábola, 2012.

ROZA, E. S. *et al.* Multimodalidade: ampliação e ressignificação dos sentidos—novas conexões em ambiente escolar. *In: Multimodalidade e Práticas de Multiletramentos no Ensino de Línguas*. Blucher Open Access, 2019. p. 123-146.

DE SANTANA, M. C. A.; NASCIMENTO, M. R. V. da S. **Do conto para a história em quadrinhos: contribuições da retextualização para o desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes do Ensino Fundamental**. Caminhos em Linguística Aplicada, v. 28, n. 1, p. 70-92, 2023.

SILVA, M M da . **A expressão facial das emoções básicas em personagens de animação 3d**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em : <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168650>. Acesso em 10 Outubro de 2024.

SOUZA, J. M. A. et al. **Retextualização multimodal: um estudo de caso sobre a multimodalidade empregada na transformação de contos impressos em hipercontos digitais**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35878> . Acesso em 12 de outubro 2023.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 109-122, 2012.

SOUZA, T. C. de. **O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula:** possibilidades de leitura. 2021. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

SANTIS, C. B. **Prática de leitura e escrita no ensino fundamental II:** uma proposta de multiletramentos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2016.

Secretaria executiva de desenvolvimento da educação. OLIVEIRA, A. R. de O. *et al* (orgs). **Multiletramentos, Ética e Cidadania.** Pernambuco: Governo do Estado de Pernambuco, 2023. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Multiletramentos-Etica-e-Cidadania.pdf>. Acesso em: 05 de maio 2024

SILVA, A. I. R.; FERREIRA, H. M. **Videoanimação em sala de aula:** dimensões teóricas e metodológicas. Pimenta Cultural, 2024.

SILVA, A. J. S. da; et al. Videoanimação Ian – Inspired by a True Story: possibilidades para o trabalho com inclusão social e digital. In: FERREIRA, H. M.; DIAS, J.; VILLARTA-NEDER, M. A. (organizadores). **O trabalho com videoanimação em sala de aula:** múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 356-376.

SILVA, M. G. A.; RODRIGUES, L. P. **Cores, texturas e tipografia:** desenvolvendo a competência leitora por meio de recursos multimodais. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 61, n. 1, p. 265–275, jan. 2022.

SILVA, M. M. **A expressão facial das emoções básicas em personagens de animação 3D.** 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado)- Curso de Pós-graduação em Design, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VIAN JR, O.; ROJO, R. **Letramento multimodal e ensino de línguas:** a Linguística Aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. Raído, v. 14, n. 36, p. 216-232, 2020.

VIEIRA, T. C. **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://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15382> Acesso em: 18 set. 2024

ZABALA, A. **A Prática Educativa:** Como educar. Tradução: ROSA; E. F da F. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.

ZWIEREWICZ, M. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas:** inclusão digital, tecnologias assistivas e sustentabilidade no desenvolvimento de Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica. Caçador: UNIARP, 2023

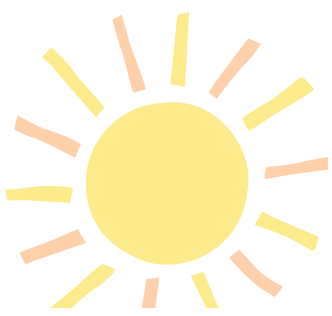
APÊNDICE – Caderno pedagógico

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

**CADERNO PEDAGÓGICO:
A retextualização na sala de aula**

Laura Mendes Claro
Orientadora: Dra. Helena Maria Ferreira





UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

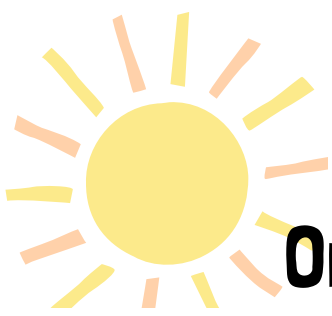
Caderno Pedagógico

A retextualização de contos tradicionais para videoanimação

LAURA MENDES CLARO



LAVRAS, 2025



Orientação aos professores

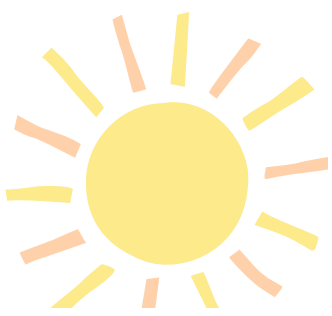


O cenário educacional contemporâneo demanda práticas pedagógicas que valorizem a interação entre linguagem, cultura e tecnologia. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Língua Portuguesa deve fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a autonomia, a criatividade e a criticidade em atividades que estimulem as múltiplas linguagens e os usos sociais da língua.

Neste sentido, o professor ocupa um papel central no planejamento e na mediação de atividades que dialoguem com a realidade digital dos estudantes, explorando o potencial de ferramentas tecnológicas no ensino. Como destaca Rojo (2012), “as práticas pedagógicas que incorporam gêneros digitais e multimodais ampliam as possibilidades de leitura e produção textual, conectando os aprendizes às demandas do mundo contemporâneo”.

As atividades apresentadas neste caderno pedagógico têm como objetivo principal explorar o procedimento metodológico da retextualização de contos tradicionais para o formato de videoanimação, utilizando recursos digitais como forma de engajar os estudantes.



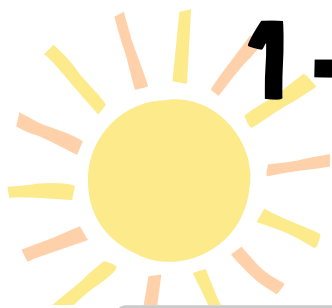


Tal proposta alia o trabalho com gêneros discursivos, como narrativas tradicionais, à multimodalidade presente nas videoanimações, promovendo o desenvolvimento integrado das habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Além disso, esta atividade incentiva a reflexão crítica sobre os elementos narrativos e discursivos dos textos, permitindo aos estudantes adaptar as histórias a novos contextos e linguagens. O processo de produção envolve a criação de roteiros, a seleção de cenários, personagens e recursos sonoros, bem como o uso de ferramentas digitais para a edição final, aspectos que demandam e promovem um olhar atento tanto às escolhas linguísticas quanto às semióticas.

O professor, portanto, é convidado a desempenhar o papel de mediador ativo, orientando os alunos em cada etapa do processo, incentivando a criatividade e garantindo que as escolhas feitas pelos estudantes estejam alinhadas aos objetivos pedagógicos. A partir dessa abordagem, busca-se proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada, que prepare os estudantes para a compreensão e a produção de textos em diferentes esferas sociais.





1 – Conceituando Conto Popular

Ano: 6º ano

Matéria: Leitura e produção textual – Contos

Data:

Tópico: Contextualizando contos tradicionais

Aula: 2 aulas

Foco e objetivos da aula: Desenvolver habilidades de leitura e interpretação ao analisar os elementos do conto popular e os recursos multissemióticos presentes na narrativa.

Materiais necessários: slides de apresentação, Texto ou vídeo do conto A moça e a vela

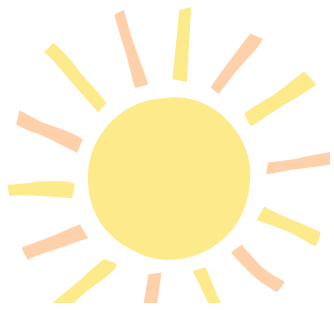
Objetivos de aprendizagem:

Compreender e conceituar o que são contos populares

Habilidades trabalhadas: (EF69LP07); (EF69LP44); (EF69LP46); (EF67LP28)



Avaliação: Avaliar leitura e participação nas atividades



Passo a passo



- 1. Apresentação do tema:** Inicie a aula contextualizando o conceito de conto popular, explicando sua origem, características e importância cultural. Destaque a presença dessas narrativas em diversas culturas ao redor do mundo e sua relevância na transmissão de valores e tradições.

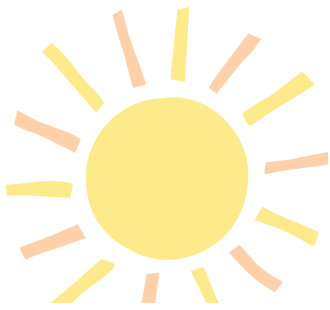
Contos Tradicionais ou Populares

Um conto é um relato de ficção com extensão reduzida. Tradicional, por outro lado, é tudo ligado à tradição (costume ou hábito). A noção de conto tradicional refere-se à narrativa, cuja autoria é geralmente desconhecida, que é transmitida de geração em geração por via oral. Essas histórias anônimas têm geralmente várias versões. Os contos tradicionais eram originalmente difundidos de boca em boca. Com o tempo, as narrações acabaram sendo coletadas em livros, adaptando-se ao formato impresso. Isso permitiu que os contos permanecessem válidos ao longo da história. Cada região tem seus próprios contos tradicionais. Também chamados de contos folclóricos ou contos populares, eles estão geralmente orientados para crianças e muitas vezes incluem uma moral. Os valores de uma comunidade também são disseminados por esses tipos de histórias.

Fonte: [Prefeitura de São Paulo](#)

- 2. Discussão dirigida:** Promova uma discussão em sala de aula sobre experiências prévias dos alunos com contos populares. Incentive-os a compartilhar histórias que ouviram de seus familiares ou que leram em livros. Explore elementos comuns presentes nos contos populares, como personagens fantásticos, moral da história e estrutura narrativa.





3. Atividade de leitura compartilhada: Realize uma leitura compartilhada de um conto popular escolhido anteriormente. Durante a leitura, destacam-se elementos importantes da narrativa, como o enredo, os personagens e o contexto cultural. Encoraje os alunos a fazerem perguntas e expressarem sua compreensão sobre a história.



SUGESTÃO

A moça e a vela

Minha filha - dizia sempre a mãe de uma moça que tinha por costume ficar à janela até as tantas da noite - quem se deixa ficar à janela até alta hora vê coisas que não deve ver. Isso é exemplo dos antigos que sabiam mais do que nós.

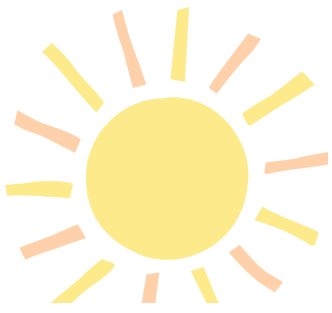
- Qual o quê! - dizia a moça, nunca vi nada de espantar. Não tenho sono, não hei de dormir com as galinhas.

A mãe repetia-lhe sempre o conselho, mas a moça com quem ia às vezes falar o namorado, continuou com seu costume. Vai por uma vez estava a teimosa à janela, quando, ao soar a última badalada da meia-noite, viu aproximar-se-lhe uma figura, envolta num hábito muito branco, caminhando com passo apressado e trazendo, numa das mãos, uma vela acesa.

A moça estava tão distraída, a pensar nos seus amores e naquele que esperava, que nem pavor sentiu. Foi como se não tivesse visto nada. O desconhecido saudou-a e, apagando a vela, pediu-lhe que lha guardasse até sua volta. Maquinalmente a rapariga foi colocar a vela sobre o leito e, quando voltou, já não encontrou mais o desconhecido.


Nem se lembrou do conselho da mãe nem a aparição lhe causou o menor abalo. Continuou à janela toda preocupada com os seus pensamentos de amores. Às duas da madrugada, que é quando as almas penadas se recolhem, ela ainda estava apreciando a noite. O desconhecido chegou-se rapidamente e pediu-lhe a vela. A moça foi buscá-la ao leito, mas soltou um grito de horror. Em vez de vela, se lhe apresentou um esqueleto, estendido na cama. A caveira ergueu-se e foi, diante de seus olhos, saindo pela janela, como se fosse uma pluma. Desde esse dia a moça ficou pateta, rindo e chorando à toa, e foi exemplo a todas as filhas desobedientes, no lugar onde esse caso se deu.

(Recontado por Lindolfo Gomes - Contos Tradicionais do Brasil, Câmara Cascudo).



4. Identificação de recursos multissemióticos: Após a leitura, promova uma reflexão sobre os recursos multissemióticos presentes no conto popular. Explique que esses recursos incluem não apenas o texto escrito, mas também elementos visuais, sonoros e gestuais que são orientados para a construção do significado. Peça aos alunos para identificarem exemplos desses recursos na história lida.

5.Registro e Discussão: Solicite aos alunos que façam registros individuais sobre o que aprenderam durante a aula, destacando os principais elementos do conto popular e os recursos multissemióticos identificados. Em seguida, promova uma discussão em grupo para compartilhar as observações de cada aluno.



O Registro pode ser feito elaborando o conceito do que aprenderam e desenhando a parte que mais gostaram do conto lido.





2- Recursos multissemióticos nos contos

Ano: 6º ano

Matéria: Leitura e produção textual - Contos

Data:

Tópico: Recursos multissemióticos

Aula: 2 aulas

Foco e objetivos da aula: aprofundar a compreensão sobre os recursos multissemióticos presentes nos contos populares, explorando diferentes elementos visuais, sonoros e gestuais que trazem para a construção do significado.

Materiais necessários:
slides de apresentação, Vídeo Youtube : O Caldeirão Mágico

Objetivos de aprendizagem:
Identificar os recursos multissemióticos utilizados para contar a história. (cores, narração, cenário, figurino, sons, etc.)

Habilidades trabalhadas: (EF69LP53) ; (EF69LP54)



Avaliação: Avaliar leitura e participação nas atividades

Passo a passo

1. Revisão dos conceitos chave: Inicie a aula revisando os conceitos de recursos multissemióticos e sua importância na compreensão de textos multimodais, como os contos populares. Recapitule os elementos discutidos na aula anterior e destaque a relevância de explorar esses recursos para uma leitura mais profunda e significativa.

Relembrando....

O que são recursos multissemióticos?

Recursos multissemióticos são aqueles que usamos para comunicar ideias além das palavras. Eles podem incluir imagens, sons, cores, expressões faciais, gestos e até mesmo o jeito como organizamos as coisas visualmente.

Por que são importantes?

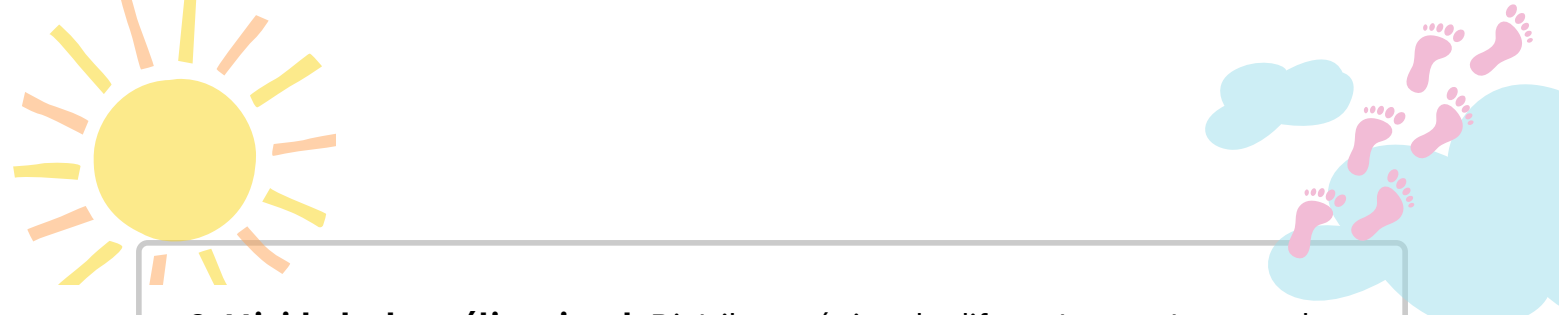
Esses recursos ajudam a tornar a comunicação mais clara e interessante. Imagine um filme sem som ou sem imagens: ficaria difícil entender, certo? É o mesmo com textos que usam diferentes formas de linguagem juntas.

Como isso aparece nos contos populares?

Nos contos, podemos encontrar desenhos, gestos dos personagens ou até sons que ajudam a contar a história de um jeito mais legal e fácil de entender. Por exemplo, um trovão pode mostrar que algo assustador está para acontecer!

O que vamos aprender hoje?

Vamos explorar como esses recursos funcionam e ajudam a criar histórias que envolvem e emocionam. Assim, você vai entender que cada elemento (como uma imagem ou um som) tem um papel importante na narrativa.



2. Atividade de análise visual: Distribua cópias de diferentes contos populares ou apresente imagens de ilustrações relacionadas a essas histórias. Peça aos alunos para analisar as imagens e identificar os elementos visuais que são destacados para a narrativa, como núcleos, cenários, expressões faciais dos personagens, entre outros. Incentive-os a fazer conexões entre as ilustrações e os aspectos do enredo.

3. Exploração de recursos sonoros e gestuais: Apresente aos alunos trechos de contos populares narrados em áudio ou vídeo. Durante a reprodução, peça que prestem atenção aos recursos sonoros, como música de fundo, efeitos sonoros e entonação do narrador, além de observar gestos e expressões corporais presentes nas performances dos narradores.



SUGESTÃO

Vídeo: O caldeirão mágico

<https://youtu.be/oufe55lyLWc>

4. Discussão e reflexão: Após a exploração dos recursos multissemióticos, promova uma discussão em grupo sobre as descobertas dos alunos. Incentive-os a compartilhar suas observações e a reflexão sobre como esses recursos considerados para a compreensão e apreciação dos contos populares. Estimule também uma análise comparativa entre diferentes versões da mesma história, destacando as variações nos recursos multissemióticos utilizados.

5. Atividade prática de análise: Para consolidar o aprendizado, proponha aos alunos uma atividade prática em que eles escolham um conto popular e realizem uma análise detalhada dos recursos multissemióticos presentes na narrativa. Eles podem criar um registro visual ou escrito destacando os elementos identificados e suas contribuições para a interpretação da história.





3- Início da retextualização

Ano: 6º ano

Matéria: Leitura e produção textual - Contos

Data:

Tópico: Retextualização

Aula: 2 aulas

Foco e objetivos da aula: Identificar os elementos mais significativos da história e a traduzi-los em uma narrativa visual e dinâmica.

Materiais necessários:
slides de apresentação,
fotocópias de contos
tradicionais

Objetivos de aprendizagem:
Selecionar recursos multissemióticos
para a criação do roteiro da
animação baseado no conto popular
escolhido

Habilidades trabalhadas: (EF69LP38) ; (EF69LP37); (EF69LP51);(EF69LP52)



Avaliação: Avaliar leitura, produção textual, utilização de recursos de análise linguística e participação nas atividades

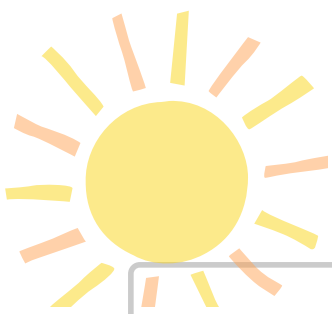


Passo a passo



- 1. Revisão dos objetivos:** Inicie a aula lembrando os objetivos das atividades destacando a importância de selecionar os recursos adequados para o roteiro da animação. Explique aos alunos que essa etapa é importante para garantir que a mensagem e os temas do conto popular sejam transmitidos de forma eficaz.
- 2. Formação dos grupos:** Divida os alunos em grupos e separe um conto diferente para cada grupo. Faça a leitura dos contos.
- 3. Exploração do conto popular:** Peça aos alunos para revisar o conto popular escolhido e identificar os elementos mais importantes da história. Eles devem prestar atenção aos personagens, eventos-chave, cenários e mensagens transmitidas pelo conto.
- 4. Organização de ideias:** Realize uma sessão de brainstorming com cada grupo, onde os alunos poderão compartilhar suas ideias e sugestões para o roteiro da animação. Encoraje-os a pensar criativamente e a considerar diferentes abordagens para contar a história por meio da animação.
- 5. Seleção de recursos multissemióticos:** Com base nas ideias discutidas durante o brainstorming, os alunos deverão selecionar os recursos multissemióticos mais adequados para o roteiro da animação. Eles devem avaliar elementos visuais, sonoros e narrativos que contribuem para a narrativa.





Exemplos de contos populares



Conto 1- Criação

Olavo Romano

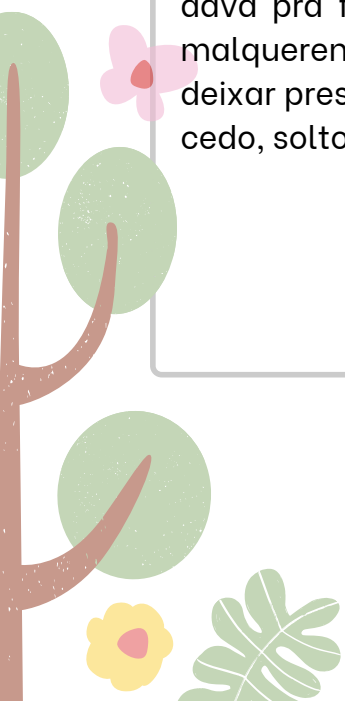
Chico Borge era o tipo arrematado de pessoa que o povo usa chamar unha-de-fome. Alguns preferem falar munheca-de-samambaia. Diz-que não dava bom-dia pra não ter de abrir a mão, perigo de acostumar. O pior é que, naquela idade, não tinha mais conserto. Burro velho não pega marcha.

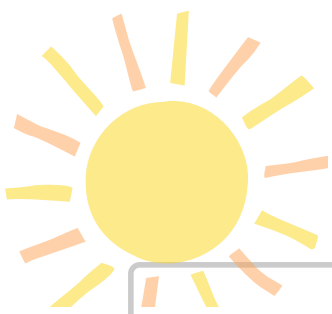
Além de sovina era sistemático. Agora, por mal dos pecados, andava surdo feito uma porta, coitado. Ninguém tinha mais paciência com ele. O que cismava, deixavam fazer, dava menos trabalho.

Ultimamente vivia esquisito, meio macambúzio. Passava horas vigiando o tempo, a direção do vento, nuvem formando e desmanchando, pio de passarinho, o jeito de galinha coçar as penas. Dona Cesarina sossegava o povo: –“Deixa estar, gente. A vida inteira, des’que entra a seca até chover, sempre foi assim. Não é agora que ele há de mudar“. Ela não sabia qual o medo maior do velho: se da fome ou da pobreza. No tempo das águas, tudo verde, brotando, ele esquecia.

A mania, agora, era ficar do paiol pro chiqueiro, do chiqueiro pro paiol, fazendo o quê, ninguém sabia. Tinha uma porcada magra, uma choradeira danada, aquela latomia o tempo inteiro. A mulher mais Mariquita, a filha solteirona, acharam que Chico Borge, cismado com a seca andava esquecendo os porcos. Começaram a botar raspa molho, mandavam debulhar milho, tomaram a tarefa tratar dos bichos. O velho descobriu, virou onça! Onde que já se viu esse luxo, a seca nem bem começou _ a gente nunca sabe como é que vai ser_ gastando trato como se dinheiro caísse do céu? Foi aquele esbregue, uma carraspana de dar medo.

De noite, conversou com Chiquito, o filho caçula. Ia soltar os porcos, não dava pra ficar gastando comida assim à toa. O rapaz ponderou, podia dar malquerença com vizinho, porco solto estraga plantação, achava melhor deixar preso. Chico Borge não falou nem sim nem não. No outro dia, de manhã cedo, soltou a porcada.





A ingresia começou logo. Daí a pouco o rego, perto da bica, estava todo revirado, a água não havia meio de parar limpa. A mulher do agregado apareceu de tarde, ficou rodeando, desajeitada. Finalmente desembuchou: os porcos tinham entrado na horta-de-couve e no jardimzinho dela, só vendo o estrago. Não queria dar contrariedade pro patrão não. Veio só porque pensou, quem sabe os porcos tinham fugido, achou melhor avisar.

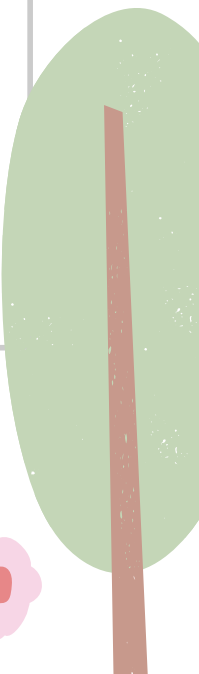
Quase anoitecendo, olha os benditos de volta, tocados por dois empregados do vizinho. Mandava dizer que os animais haviam feito a maior confusão, com certeza arrombaram o chiqueiro sem ninguém ver, por isto é que mandava levar de volta.

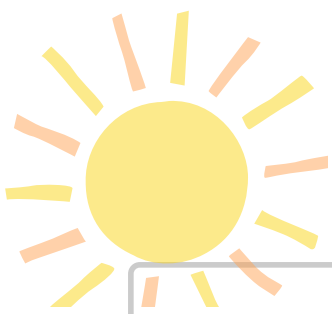
Chico Borge, contrariado, fechou os porcos. E ainda teve de ouvir a maior cantilena da mulher. Pra não desfalcar o paiol, vivia mandando catar chuchu, arrancar inhame perto do rego-d'água, apanhar beldroega, rama de batata-doce, qualquer coisa para tapear aqueles malditos que não paravam de chorar. Era uma vergonha, a estrada logo ali na porta, quem passasse ia sair falando, sabe a língua do povo como é.

Venceslau, o vizinho, mandou agradecer a providência de fechar os animais, tinha ficado até meio sem jeito de ter de falar, pedia desculpa, dava o assunto por encerrado, esquecido.

Quem não esqueceu foi o velho Chico Borge. Passado algum tempo, Lauzinho, filho de Venceslau, veio passando a cavalo, beirando o curral. Viu o fazendeiro no alpendre, gritou, sabendo da surdez do outro:

- _Bom dia, sô Chico! Tudo bom?
- _Vamo tenteando, até ver se chove.
- _O pessoal, como vai?
- _Fechei tudo, pra não sair por aí fuçando horta dos outro, dando amolação.
- _Dona Cesarina melhorou?
- _Capei e botei na ceva. Tá engordando que tá uma beleza!
- _E a Mariquita?
- _Capei não. Tá meio erada mas pode ser que ainda dê cria.





Conto 2- Vó Sabina

Olavo Romano

Já entrada nos oitenta, Vó Sabina ou Vó Bina, como a chamavam era um fiapinho de gente. Baixinha e muito magra, brincavam que um pé-de-vento mais forte podia levá-la.

Mas Vó Bina era um azougue. Não sei de onde tirava tanta energia e vivacidade. Os olhos, azuis, brilhavam como os de uma criança. Passinhos espertos conduziam-na cada hora a um canto da casa. Vivia de orelha em pé, dava notícia de tudo.

Ultimamente, parecia meio distante, os olhos já não brilhavam tanto. Aos que perguntavam o porquê da mudança, respondia, despistando: –“Nada não, é cisma à-toa do pessoal“. Um dia, porém, acabou confessando:

–Ando meio esquisita mesmo. Uma falta de sofrimento, uma coisa ruim me pesando por dentro...

–Dói?

–Doer, não dói, mas vem uma bambeza, fico completamente desacorçoada.

–Também, mãe, a senhora já trabalhou tanto, é hora de descansar, não é?

–É, minha filha. Mas ainda falta uma coisa pra eu ter sossego.

–E o que é?

–O Francisco.

–Ah, mamãe, tenha paciência! O Francisco?

–E como é que eu hei de descansar com ele assim?

–Assim, como?

–Ora, Mariete, não tem ninguém pra tomar conta dele, eu é que tenho de zelar de tudo, você sabe.

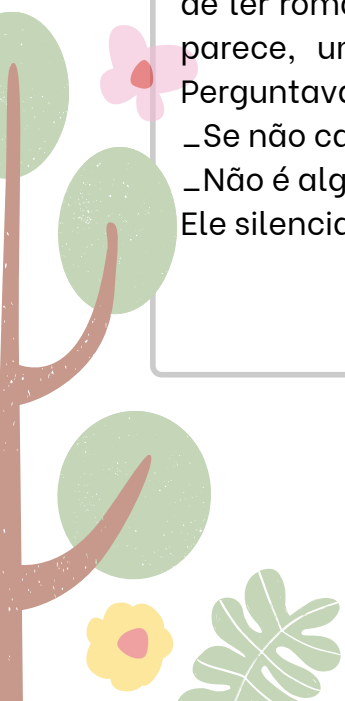
Tio Francisco, que tanto preocupava Vó Bina, já tinha completado seus cinquenta e vivia de casa para a repartição, da repartição para casa. Gostava de ler romances e criar passarinho. Namorada, diziam, nunca teve. A não ser, parece, uma ou outra no tempo de rapazinho, coisa só de brincadeira.

Perguntavam por que não tinha casado, ele respondia:

–Se não casei com moça nova, com velha é que não há de ser.

–Não é alguma paixão recolhida, não, tio?

Ele silenciava, fazia mistério. Voltavam à carga:





_Você é contra casamento?

_Eu? Antes, pelo contrário.

_Mas não tem uma idade, depois passa?

_Bobagem pura. Casamento é bom em qualquer idade.

E aumentava a surpresa das sobrinhas que conduziam o interrogatório:

_Mesmo que seja só pra arrastar o chinelo junto.

Alvoroadas, as meninas foram correndo contar à Vó Bina. Ela escutou, fez um muxoxo e disse:

_Qual o quê. Desse mato não sai coelho não.

E completou, pensativa:

_Quem dera, minhas filhas. Quem dera...

Uma tarde, Vó Bina fazia seu crochê enquanto Raimunda, a velha empregada, passava roupa. Raimunda olhou as gaiolas penduradas do lado de fora e falou:

_A senhora não acha, dona Sabina, que sô Francisco anda meio estúrdio esse meio tempo não?

_Por quê?

_Olha só essa gaiolama comé que anda: couve murcha sem trocar, água cheia de nata por riba, com pouco tem passarinho passando fome. Não é esquisito esse desmazelo?

É respondeu, distraída, Vó Sabina.

_E os passarinho era o xodó dele... _ falou a empregada, balançando a cabeça.

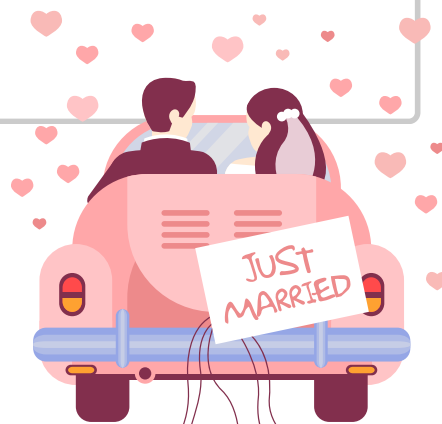
Depois, como se conversasse sozinha, Raimunda resmungou:

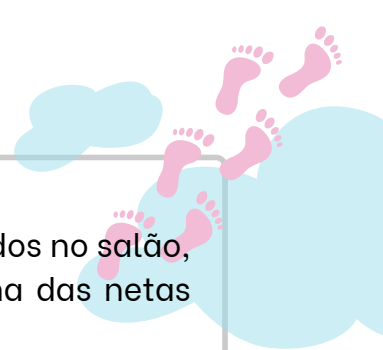
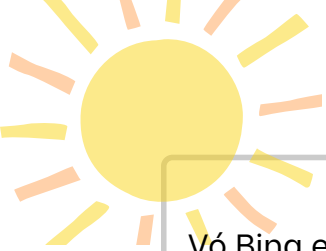
_Deus permita que não seja nenhuma novidade ruim.

Não era. A novidade era que tio Francisco andava de cabeça voando. Saía do serviço, às vezes ia direto encontrar namorada. Por isso, nem sempre vinha jantar, esquecia de tratar dos passarinhos, tinha parado de ler seus romances. Um domingo, trouxe a moça para almoçar, queria que a mãe a conhecesse. Conversaram muito, ela elogiou o frango com quiabo da Raimunda, disse que tinha gostado demais de Vó Bina, a Vó falou o mesmo dela.

Depois, comentou: _ “A Carminha é boa moça, de família religiosa, serve muito bem pra minha nora. Tomara que dê certo, que não ache o Francisco sistemático demais“.

Parece que ela não achou. Seis meses depois do frango com quiabo os dois estavam casando. Foi um casamento bonito, mas discreto. Naquela altura, não ficava bem fazer muita festa, disseram.





Vó Bina estava linda de roupa nova, unhas feitas, cabelos penteados no salão, os olhinhos azuis brilhando como nunca. Na saída da igreja, uma das netas observou:

_Vovó está tão leve, parece um passarinho, né, tia?

Tia Mariete confirmou, dum jeito carinhoso:

_É mesmo, mamãe. A senhora está tão bonita, todo mundo comentou.

Depois, lembrando uma conversa antiga, caçoou:

_Quer dizer que, agora, a senhora vai poder sossegar, não é mesmo, mamãe?

_Graças a Deus, minha filha, o Francisco arranjou quem zele dele.

Vó Bina sorriu, aliviada. Elas foram caminhando lentamente.

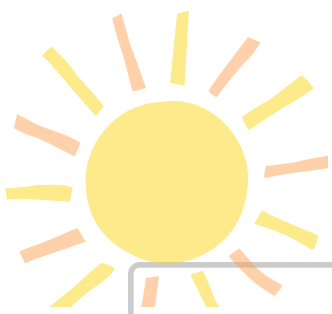
Chegando em casa, depois da festa, Vó Sabina falou:

_Foi tudo muito bonito. Mas eu estou tão cansada...

Tirou os sapatos, afrouxou o vestido e deitou.

Mais tarde, vendo que ela não levantava, entraram no quarto. Ficaram espantados com o ar de felicidade dela. Qualquer um podia jurar que Vó Bina estava só dormindo.





Conto 3- O Caminho de São Tiago

Olavo Romano

O pai precisava resolver uns negócios na cidade e chamou o filho para ir junto. Fazia muito tempo que Tiãozinho tinha ido a São Tiago a última vez. Estava agora com dez para onze anos, era quase um rapazinho.

Botou arreio novo no Rosilho, com peitoral e rabicho, coxinilho e capoteira. Tomou banho geral, vestiu o terno branco, bebeu um café reforçado e, dia amanhecendo, metia o pé na estrada.

Viagem estirada, a bem dizer quatro léguas, oito ida e volta. Coisa pra macho. Por isto ia tão intimado.

Na cidade, chupou picolé e experimentou refresco de groselha. Escutou conversa de homem na farmácia do João Reis, depois deu umas voltas na praça da Matriz. Comeu lombo de porco com lingüiça, tutu de feijão e couve picadi- nha na pensão do Luís Caputo. Escutou muita música caipira no rádio do Vicente Mendes, enquanto fazia suas compras: um pente “Flamengo“, um espelhinho de bolso com o escudo do Vasco nas costas, um canivete “Corneta“, mais dúzia e meia de bolinha de gude pra encantar as vistas e invejar os irmãos.

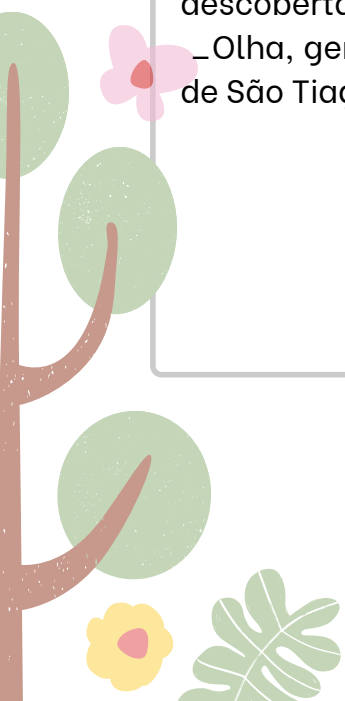
Duas e pouco, tudo resolvido, saía de volta, acompanhando no pequirá a marcha larga da Princesa, besta baía de estimação do pai.

Era janeiro, dias quentes e grandes. Chegou em casa com céu ainda claro. Trocou de roupa, jantou, foi pro alpendre conversar com os agregados. Manuel Vaqueiro pergunta:

_Comé, Tiãozinho, gostou da viagem?

O menino tinha as pernas raladas, o traseiro doendo daquele estirão de quase oito léguas. Mas trazia a alma cheia de uma novidade muito bonita. Estufou o peito, tomou um ar solene e revelou ao grupo de empregados a sua importante descoberta:

_Olha, gente, quem quiser saber como este mundo é grande, viaje pros lados de São Tiago.





4- Conceituando o Roteiro

Ano: 6º ano

Matéria: Leitura e produção textual - Contos

Data:

Tópico: Trabalhando roteiros

Aula: 4 aulas

Foco e objetivos da aula: Compreender as características do gênero textual “roteiro de filme”; identificar elementos essenciais presentes em roteiros de film; analisar exemplos de roteiros de filmes famosos

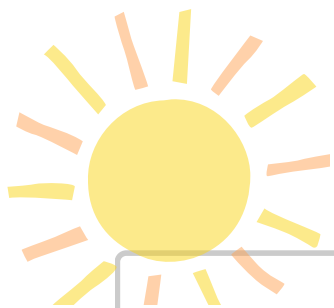
Materiais necessários: slides de apresentação, parte de um roteiro de filme; ficha para avaliação do roteiro

Objetivos de aprendizagem: Utilizar conhecimentos sobre o gênero textual “Roteiro” para criar o roteiro da videoanimação

Habilidades trabalhadas: (EF69LP12); (EF69LP51); (EF69LP47)



Avaliação: Avaliar capacidade de organização em grupo, produção textual, utilização de recursos de análise linguística e participação nas atividades



Passo a passo



1- Introdução teórica: Inicie a aula explicando o que é um roteiro de filme, sua estrutura básica e sua função na produção audiovisual. Destaque a importância de compreender esse gênero textual para a criação de vídeo animação.

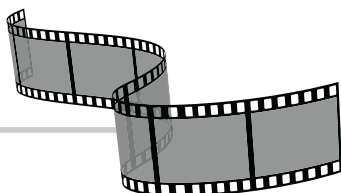


O roteiro de filme é um documento essencial na produção audiovisual, como guia para a criação de filmes, séries e animações. Ele descreve cada cena, diálogo, movimento de câmera e ação dos personagens de forma detalhada, permitindo que diretores, produtores e equipe técnica visualizem e planejem uma narrativa visual.



No QR code acima e no link abaixo você encontra todos elementos que compõe um roteiro

[Roteiro de cinema](#)



2- **Exemplos de roteiros:** Apresente exemplos de roteiros de filmes conhecidos, como páginas de roteiros disponíveis online ou trechos de filmes acompanhados pelos roteiros correspondentes.

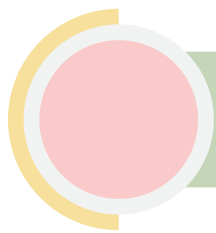
No site abaixo você encontra um trecho do roteiro do filme “Divertidamente” - Disney/Pixar 2015.

Riley é uma garota divertida de 11 anos de idade, que deve enfrentar mudanças importantes em sua vida quando seus pais decidem deixar a sua cidade natal, no estado de Minnesota, para viver em San Francisco. Dentro do cérebro de Riley, convivem várias emoções diferentes, como a Alegria, o Medo, a Raiva, o Nojinho e a Tristeza. A líder deles é Alegria, que se esforça bastante para fazer com que a vida de Riley seja sempre feliz. Entretanto, uma confusão na sala de controle faz com que ela e Tristeza sejam expelidas para fora do local. Agora, elas precisam percorrer as várias ilhas existentes nos pensamentos de Riley para que possam retornar à sala de controle - e, enquanto isto não acontece, a vida da garota muda radicalmente.

Roteiro



3- **Ficha de roteiro:** Em grupos, peça aos alunos para analisar os exemplos fornecidos, identificando elementos como diálogos, instruções de cena, restrições de movimento de câmera, entre outros. quinho de texto



Ficha de análise do roteiro de cinema

Nome:

Título do Roteiro:

1. Diálogos

- Quais são as falas mais importantes no roteiro?
- As falas ajudam a entender o que os personagens estão pensando ou sentindo?

2. Cenário

- Onde a história acontece?
- O roteiro descreve bem o lugar? Consegue imaginar o cenário?

3. Ações dos Personagens

- Quais ações ou movimentos dos personagens são descritos no roteiro?
- Essas ações ajudam a contar a história?

4. Como a Cena É Mostrada

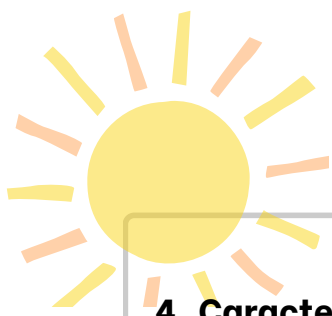
- O roteiro fala sobre como as cenas devem ser mostradas (como aproximar ou afastar a câmera)?
- Isso faz diferença para entender melhor a história?

Ajuda para Analisar o Roteiro

- Diálogos: Quais personagens falam? O que dizem?
- Cenário: Descrição do lugar e o que aparece na cena.
- Ações: Movimentos ou reações importantes dos personagens.
- Visual da Cena: Alguma dica de como a câmera mostra a cena (exemplo: aproximar nos rostos, paisagens, etc.).

Opinião Final

- O que você mais gostou no roteiro?
- O que poderia ser melhor?



4. Características do roteiro: Conduza uma discussão em sala de aula sobre as características dos roteiros de filme, destacando sua linguagem específica e a importância de cada elemento na construção da narrativa visual.

5. Importância do roteiro: Encerre a aula reforçando a importância do roteiro na produção audiovisual e sua relevância para o projeto de vídeo animação que os alunos irão realizar.





5- Produção do Roteiro



Ano: 6º ano

Matéria: Leitura e produção textual - Contos

Data:

Tópico: Produção do roteiro para videoanimação

Aula: 3 aulas

Foco e objetivos da aula: Compreender a estrutura e os elementos necessários para a elaboração de um roteiro de vídeo animação.

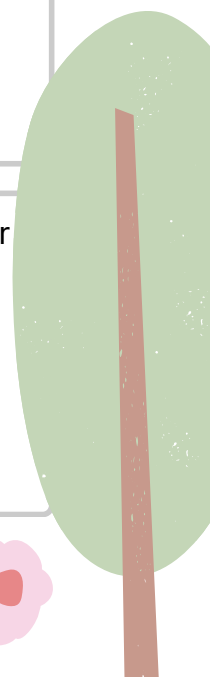
Materiais necessários:
Fotocópias do conto tradicional escolhido; folhas de papel; caneta; lápis e borracha

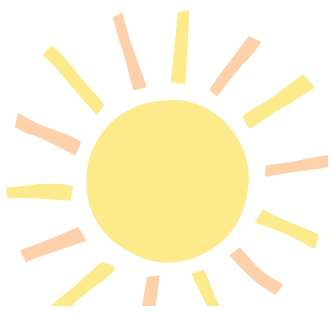
Objetivos de aprendizagem:
Escrever um roteiro detalhado para a produção de vídeo animação

Habilidades trabalhadas: (EF69LP12); (EF08LP04); EF35LP20



Avaliação: Avaliar a capacidade dos alunos de trabalhar em equipe, colaborar com os colegas, comunicar ideias e tomar decisões coletivas durante o processo de produção das videoanimações. Observe a contribuição de cada aluno para o desenvolvimento do projeto e sua participação nas atividades propostas ao longo das atividades.





Passo a passo



1. Conceito de roteiro: Relembre com alunos os elementos fundamentais de um roteiro de vídeo animação, como descrição de cena, diálogos, ações dos personagens, entre outros. Explique a importância de um roteiro bem elaborado para guiar a produção da animação.

2. Escrever o roteiro: Em grupos, os alunos começarão a elaborar o roteiro para uma vídeo animação com base no conto popular selecionado.

3- Divisão de tarefas: Oriente os alunos a dividirem as tarefas de acordo com a estrutura do roteiro, atribuindo responsabilidades para a escrita dos diálogos, descrição das cenas, restrição de movimento de câmera, entre outros elementos.

4- Acompanhamento: Circule pela sala oferecendo suporte e orientação conforme necessário, esclarecendo dúvidas e incentivando a criatividade na elaboração do roteiro.

5- Roteiro final: Ao final das aulas, os grupos deverão ter um esboço inicial do roteiro para a animação de vídeo, pronto para ser refinado e finalizado nas próximas aulas.





6- Produção da videoanimação

Ano: 6º ano

Matéria: Leitura e produção textual - Contos

Data:

Tópico: Produção da videoanimação

Aula: 6 aulas

Foco e objetivos da aula: Produção da animação baseada no roteiro desenvolvido anteriormente. Explorar diferentes técnicas e ferramentas de animação para dar vida aos elementos do roteiro.

Materiais necessários:

Aplicativos de criação e edição de vídeos, acesso ao computador e internet

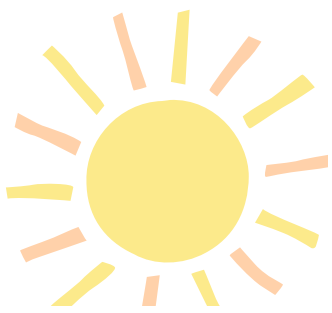
Objetivos de aprendizagem:

Aprender sobre os princípios básicos da animação e como aplicá-los para criar uma narrativa visual coesa e envolvente.

Habilidades trabalhadas: (EF69LP46); (EF67LP11); (EF89LP32)



Avaliação: Avaliar a capacidade dos alunos de trabalhar em equipe, colaborar com os colegas, comunicar ideias e tomar decisões coletivas durante o processo de produção das videoanimações. Avaliar a qualidade técnica e estética das videoanimações produzidas pelos alunos, levando em consideração aspectos como clareza da narrativa, criatividade na utilização de recursos audiovisuais, fluidez da animação, adequação ao público-alvo, entre outros.



Passo a passo



1. Revisão dos objetivos: Inicie a aula lembrando os objetivos da atividade, destacando o foco na produção da animação e na aplicação dos conceitos aprendidos.



O que é Videoanimação?

A videoanimação é uma forma de narrativa visual em que imagens estáticas ou desenhos são animados para contar histórias ou transmitir informações. É uma prática que une arte e tecnologia, permitindo criar conteúdos multimodais que combinam som, imagem e texto.

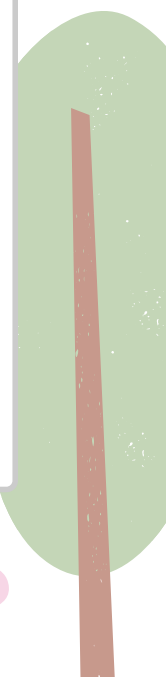
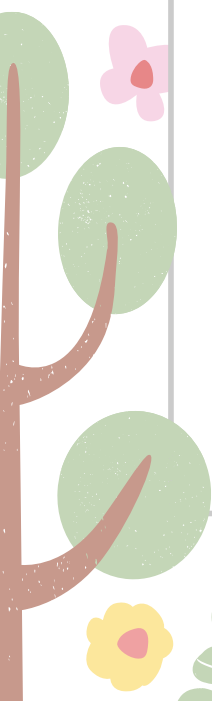
2. Apresentação dos princípios da animação: Introduza os alunos aos princípios básicos da animação, como timing, antecipação, encenação, entre outros. Explique como esses princípios orientadores para a criação de uma animação fluida e expressiva.

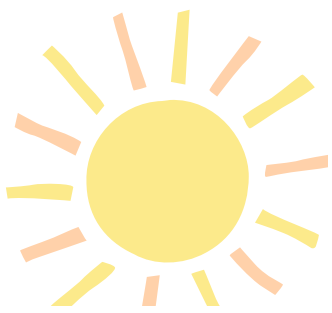


Princípios básicos da animação:

Além dos princípios como timing, antecipação e encenação, também encontra-se:

- Continuidade Visual: A importância de manter consistência nas cenas, como nos cenários e nos movimentos dos personagens.
- Storyboarding: Storyboard como ferramenta para planejar a sequência das cenas, ajudando a organizar as ideias antes de começar a animação.
- Movimento e Ritmo: Movimentos suaves e o uso adequado de transições podem transmitir emoções e dar vida aos personagens.
- Expressividade: Necessidade de destacar as expressões faciais e corporais dos personagens para transmitir emoções e interesses.



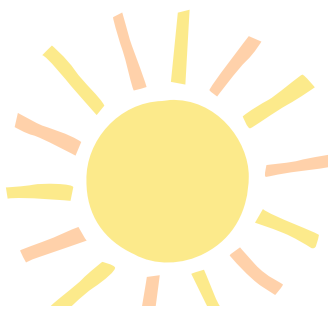


3. Demonstração de ferramentas de animação: Iremos trabalhar com um site gratuito que cria animações em 2D, chamado Animaker, disponível em <https://www.animaker.co/> . Essa plataforma possui funções básicas (exemplo: criação de personagens, inserção de áudio, adição de efeitos). Mostrar aos alunos como entrar nesse site e criar uma conta grátis para a criação da animação. A plataforma possui vídeos tutoriais caso necessário.

4. Organização do trabalho em equipe: Divida os alunos em equipes, atribuindo a cada aluno uma parte específica do roteiro para animar e/ou qual tarefa realizar na sua equipe. Explique a importância da colaboração e da comunicação entre os membros da equipe para garantir a coesão e consistência da animação final.

5. Produção da animação: Com base no roteiro e nos recursos selecionados, os alunos iniciam a produção da animação. Eles deverão seguir as etapas de animação condicional, criando os elementos visuais, definindo os movimentos dos personagens e objetos, e adicionando elementos essenciais para a retextualização do conto para a videoanimação.





6.Orientação: Durante o processo de produção, circule pela sala oferecendo suporte e orientação conforme necessário. Forneça feedbacks construtivos para ajudar os alunos a superar desafios técnicos e criativos, incentivando-os a explorar soluções inovadoras.

7.Revisão e ajustes: À medida que a animação vai sendo desenvolvida, reserve um tempo para que os grupos revisem e façam ajustes em seus trabalhos. Incentivo-os a revisar a consistência da narrativa, a fluidez dos movimentos e a qualidade visual da animação.

8.Apresentação dos progressos: Ao final da aula, reserve um tempo para que cada grupo apresente o progresso de sua animação aos colegas. Isso proporcionará uma oportunidade para receber feedbacks adicionais e compartilhar ideias e insights sobre o processo de produção.

9.Encerramento: Encerre as aulas reforçando a importância da colaboração, da criatividade e da perseverança na produção de animações de qualidade. Destaque o progresso realizado até o momento e motive os alunos para as etapas finais do projeto de animação.





Professor, se considerar relevante, utilize a ficha de revisão para rever a produção da videoanimação com os alunos.

Ficha de revisão

Texto e história:

- A história apresenta início, meio e fim?
- O que os personagens falam é claro e fácil de entender?
- Não há erros de português no texto ou nas falas?

Personagens e emoções:

- Os personagens combinam com a história?
- As expressões e gestos mostram bem o que eles estão sentindo?
- Os movimentos são naturais e estão de acordo com o que está acontecendo?

Cores e Cenário:

- As cores e cenários ajudam a contar a história?
- O cenário combina com o ambiente da cena?
- Os personagens não somem no fundo (as cores se destacam bem)?

Áudio e Sons:

- As vozes dos personagens estão altas e claras?
- Os diálogos combinam com as cenas e ajudam a entender a história?
- A música não atrapalha a narração ou os diálogos?

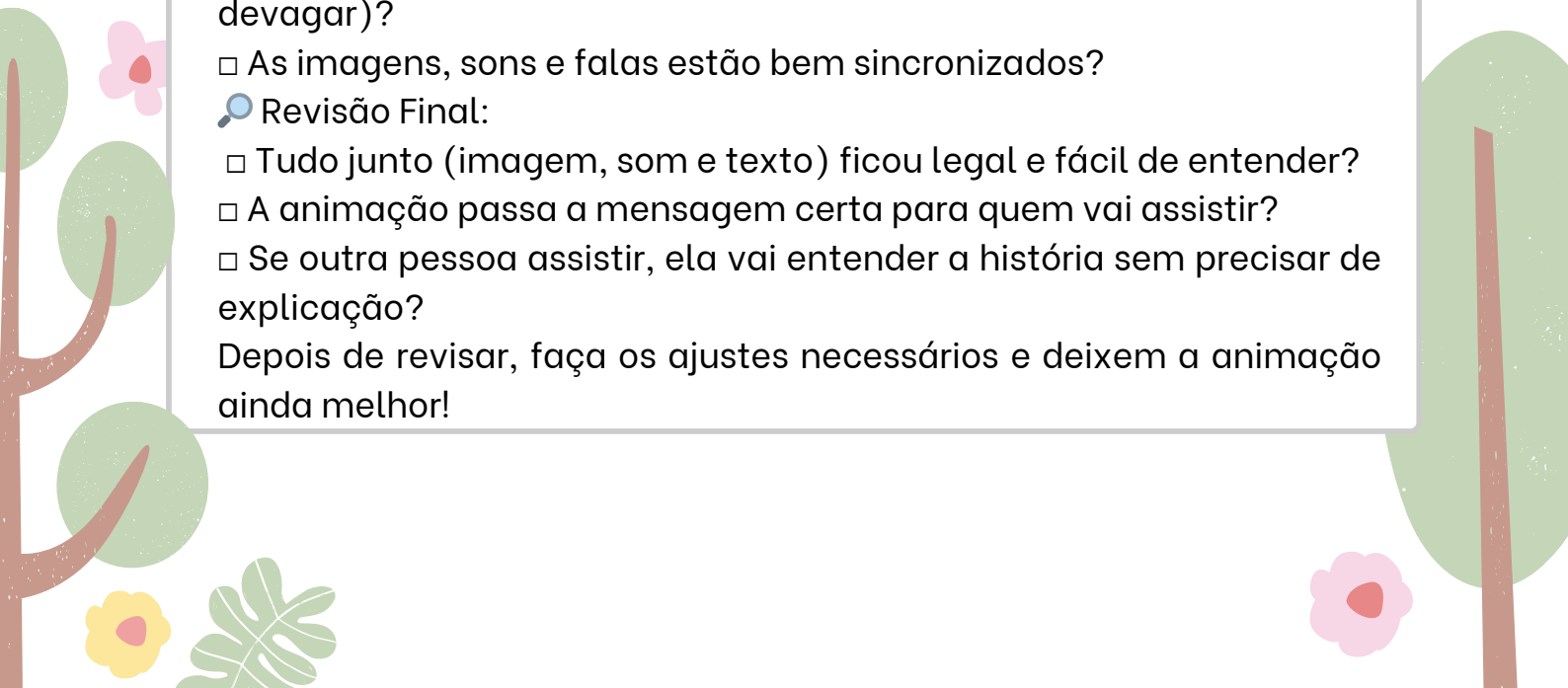
Edição e Organização:

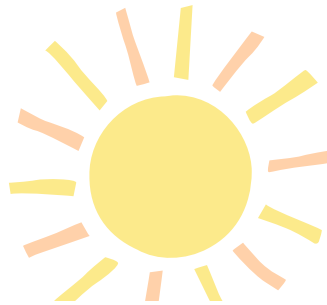
- As cenas mudam de forma suave, sem cortes bruscos?
- O tempo de cada cena é bom (nem muito rápido, nem muito devagar)?
- As imagens, sons e falas estão bem sincronizados?

Revisão Final:

- Tudo junto (imagem, som e texto) ficou legal e fácil de entender?
- A animação passa a mensagem certa para quem vai assistir?
- Se outra pessoa assistir, ela vai entender a história sem precisar de explicação?

Depois de revisar, faça os ajustes necessários e deixem a animação ainda melhor!





7- Socialização dos trabalhos

Ano: 6º ano

Matéria: Leitura e produção textual - Contos

Data:

Tópico: Socialização das videoanimações

Aula: 2 aulas

Foco e objetivos da aula: Apresentar as videoanimações produzidas durante a sequência didática.

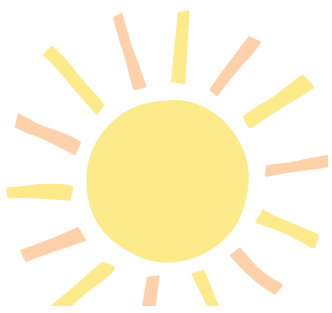
Materiais necessários:
Datashow; Computador com acesso à internet; links das videoanimações

Objetivos de aprendizagem:
Aprender sobre a importância da comunicação audiovisual e da narrativa visual na transmissão de mensagens .

Habilidades trabalhadas: (EF09LI09);(EF69LP38);(EF67LP23)



Avaliação: Avaliar a participação nas discussões e postura na apresentação



Passo a passo

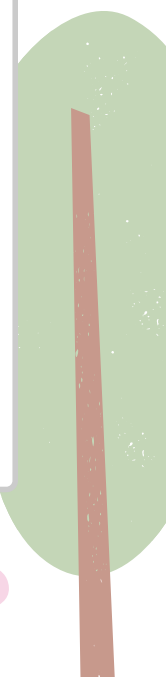
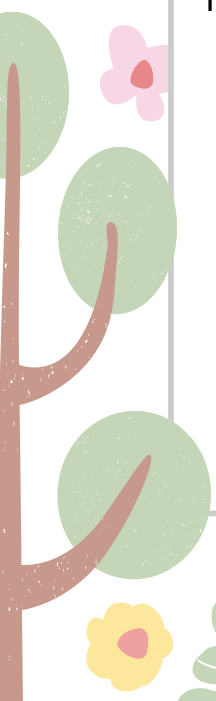


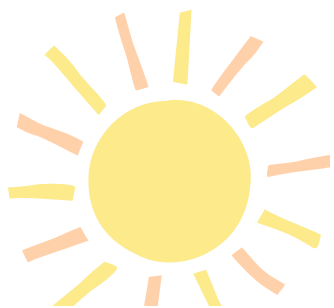
1. Revisão dos objetivos: Inicie a aula lembrando os objetivos da sequência didática, enfatizando a importância da apresentação das videoanimações como forma de aplicar os conceitos de retextualização e multiletramento na prática.

2-Preparação das apresentações: Organize os alunos em grupos e defina a ordem de apresentação das videoanimações. Incentive-os a preparar uma breve introdução sobre o processo de produção, os desafios enfrentados e as escolhas criativas realizadas durante o desenvolvimento do projeto.

3-Apresentação das videoanimações: Permita que cada grupo apresente sua videoanimação aos colegas, reproduzindo o vídeo na tela ou projetando-o em um ambiente adequado. Durante as apresentações, os alunos terão a oportunidade de compartilhar suas experiências, explicar as decisões de produção e receber feedbacks dos colegas.

4-Feedback e discussão: Após cada apresentação, abra espaço para que os colegas ofereçam feedbacks construtivos sobre as videoanimações apresentadas. Encoraje-os a destacar os pontos fortes do trabalho de cada grupo e as sugestões possíveis melhorias para futuras produções.

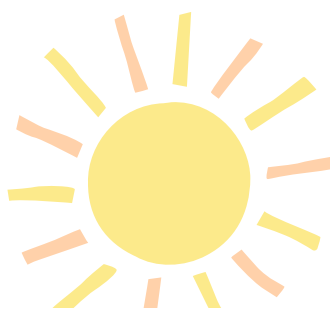




5-Reflexão final: Conclua a aula promovendo uma reflexão sobre o processo de produção e apresentação das videoanimações. Incentive aos alunos a compartilharem suas experiências, aprendizados e desafios enfrentados ao longo do projeto, destacando a importância do trabalho em equipe e da expressão criativa.

6-Encerramento: Encerre a aula agradecendo a participação dos alunos e ressaltando a importância da comunicação audiovisual e da narrativa visual no contexto contemporâneo. Parabenize os grupos pelo comprometimento e pela qualidade das videoanimações produzidas, destacando os avanços ao longo da sequência didática.





Agradecimentos

Gostaria de expressar minha gratidão aos professores que, diariamente, dedicam sua criatividade, paciência e comprometimento para tornar a sala de aula um espaço de aprendizagem significativo e transformador.

Espero que este caderno pedagógico, com suas orientações e sugestões práticas, contribua para enriquecer ainda mais suas práticas educativas, oferecendo ferramentas e inspirações para explorar novas abordagens no ensino de língua portuguesa. Que estas atividades sirvam não apenas como apoio, mas também como um estímulo para fortalecer o diálogo entre linguagem, cultura e tecnologia, promovendo uma aprendizagem dinâmica e contextualizada.

O trabalho de cada professor é essencial para formar cidadãos críticos e criativos, e é com essa evidência que ofereço este material, com votos de que ele seja útil e enriquecedor em sua jornada pedagógica.



**Com apreço,
Laura Mendes Claro**