



YAGO MARSHAL ALVES LEANDRO

**UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA TEXTOS
MULTISSEMIÓTICOS A PARTIR DA
VIDEOANIMAÇÃO “CUPIDON”**

**LAVRAS
2021**

YAGO MARSHAL ALVES LEANDRO

**UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA TEXTOS
MULTISSEMIÓTICOS A PARTIR DA
VIDEOANIMAÇÃO“CUPIDON”**

Trabalho apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte dos requisitos do curso de Letras Português/Inglês, necessários à obtenção do título de Graduado em Letras.

Orientadora:
Helena Maria Ferreira

**LAVRAS
2021**

Dedico este trabalho, sobretudo, à minha família, que me amparou e me deu suporte para que eu chegasse a esse momento;

A todos os profissionais envolvidos no processo da minha formação escolar e acadêmica, com especial carinho às professoras e professores;

As pessoas com as quais estarei envolvido e comprometido no papel de professor;

Agradecimentos

“Ele experimenta a vida metropolitana como “uma permanente colisão de grupos e conluios, um contínuo fluxo e refluxo de opiniões conflitivas. (. . .) Todos se colocam freqüentemente em contradição consigo mesmos”, e “tudo é absurdo, mas nada é chocante, porque todos se acostumam a tudo”. Este é um mundo em que “o bom, o mau, o belo, o feio, a verdade, a virtude, têm uma existência apenas local e limitada”. Uma infinidade de novas experiências se oferecem, mas quem quer que pretenda desfrutá-las “precisa ser mais flexível que Alcibíades, pronto a mudar seus princípios diante da platéia, a fim de reajustar seu espírito a cada passo”. Após alguns meses nesse meio, eu começo a sentir a embriaguez a que essa vida agitada e tumultuosa me condena. Com tal quantidade de objetos desfilando diante de meus olhos, eu vou ficando aturdido. De todas as coisas que me atraem, nenhuma toca o meu coração, embora todas juntas perturbem meus sentimentos, de modo a fazer que eu esqueça o que sou e qual meu lugar.” (ROUSSEAU apud BERMAN).

Apesar dessa citação ser de um texto publicado em 1761, em meio ao turbilhão de mudanças e transformações no mundo, na vida social, e, conseqüentemente, na vida pessoal em que vivemos atualmente, enxergo uma relação entre ambos. Digo isso porque eu senti dificuldades em acompanhar os acontecimentos dos últimos anos, e esse trabalho só se concluiu pela ajuda de várias pessoas:

Eu gostaria de agradecer a Deus por estar sempre ao meu lado; À minha mãe e meu pai, minhas tias e tios, e a toda minha família;

Aos colegas do curso que contribuíram com meu crescimento e me incentivaram muitas vezes a manter a responsabilidade;

Às professoras e professores do Departamento de Estudos da Linguagem, em especial à minha orientadora Helena Maria Ferreira, que com muita paciência, humildade e cordialidade proporcionou ricas experiências na minha vida acadêmica;

À toda gestão do Departamento de Estudos da Linguagem e da Universidade Federal de Lavras;

Aos amigos e amigas que contribuíram com mensagens positivas, com momentos de descontração, de confraternização e com participações em trabalhos;

Às pessoas das escolas em que fiz estágio e PIBID.

“Como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares das formas de experiência de interação social. Até certo ponto, estas também podem ser expressas linguisticamente. Os significados pertencem à cultura, em vez de pertencerem a modos semióticos específicos.” KRESS e VAN LEEUWEN

Resumo

Tendo em vista a crescente demanda por uma abordagem de leitura que considere a multissemiótica dos textos que circulam socialmente em diversas mídias digitais e impressas, pesquisadores da linguagem, profissionais da educação e órgãos federais buscam incrementar às aulas de Língua Portuguesa uma metodologia, teoricamente embasada, que auxilie no tratamento dos textos dos gêneros multissemióticos. Essa iniciativa tem destaque no campo da Linguística Aplicada, uma vez que a era da informação se expande, exigindo a formação escolar voltada para o desenvolvimento dos multiletramentos. A partir desse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar como uma atividade de leitura multissemiótica auxilia o ensino de Língua Portuguesa e contribui para uma melhor compreensão dos textos que circulam nos diversos ambientes sociais, tomando como objeto o gênero videoanimações. Para tanto, este artigo buscou sustentação em documentos pedagógicos nacionais, como os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018). É feita uma apresentação dos conceitos de letramento e multiletramentos (SOARES, 2009; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1988; ROJO, 2012) atrelados ao trabalho com a leitura multissemiótica em sala de aula (LIMA, 2015; COSCARELLI, 2010; GOMES, 2017) e, na sequência, propõe-se uma atividade de leitura da videoanimação “Cupidon” (EMMA Movies, 2012) a partir de um exemplo de como considerar alguns recursos semióticos do texto, e o impacto desses recursos na construção de sentido pretendida pelo autor. A partir da pesquisa realizada e da proposta didática apresentada, observa-se que o gênero videoanimação possui potencialidades para promover uma reflexão acerca da organização plurissígnica da linguagem e para uma análise dos recursos semióticos que integram os textos que circulam em espaços digitais.

Palavras-chave: Leitura Multissemiótica – Videoanimação – Multiletramentos

Abstract

In view of the growing demand for a reading approach that considers the multisemiosis of texts that circulate socially in various digital and printed media, language researchers, education professionals and federal agencies seek to increase the theoretical methodology of Portuguese language classes. based, which helps in the treatment of texts in multisemiotic genres. This initiative stands out in the field of Applied Linguistics, as the information age expands, requiring school education focused on the development of multiliteracies. From this context, the objective of this work is to present how a multisemiotic reading activity helps the teaching of Portuguese Language and contributes to a better understanding of the texts that circulate in different social environments, taking the video animation genre as its object. Therefore, this article sought support in national pedagogical documents, such as the PCN (BRASIL, 1998) and the BNCC (BRASIL, 2018). A presentation is made of the concepts of literacy and multiliteracy (SOARES, 2009; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1988; ROJO, 2012) linked to work with multisemiotic reading in the classroom (LIMA, 2015; COSCARELLI, 2010; GOMES, 2017) and, in the sequence, a reading activity of the video animation “Cupidon” (EMMA Movies, 2012) is proposed, followed by an example of how to consider some semiotic resources of the text, and the impact of these resources in the construction of meaning intended by the author. From the research carried out and the didactic proposal presented, it is observed that the video animation genre has the potential to promote a reflection on the multi-signal organization of language and for an analysis of semiotic resources that integrate texts circulating in digital spaces. Keywords: Multisemiotic Reading – Videoanimation – Multiliteracies

Lista de figuras

Figura 1 – Cores mundo real	22
Figura 2 – Cores mundo da paixão	23
Figura 3 – Cores holográficas	23
Figura 4 – Enfoque no cupido (caracterização do personagem)	24
Figura 5 – Enfoque nos sentimentos	25
Figura 6 – Enfoque na condição psíquica do personagem	25
Figura 7 – Tamanho exagerado do reflexo	27
Figura 8 – Tango consigo mesmo.....	27
Figura 9 – Tango consigo mesmo.....	28
Figura 10 – Som de bocejo.....	28

Sumário

1. Introdução	12
2. Bases para o ensino da leitura de textos multissemióticos: uma breve contextualização acerca dos documentos parametrizadores	13
3. A questão do(s) (multi)letramento(s) e o ensino da leitura	16
4. Análise dos recursos multissemióticos a partir da videoanimação “Cupidon”	20
5. Considerações finais	30
6. Referências	31

1. Introdução

Diante do cenário atual, em que as sociedades interagem cada vez mais com diversos textos, que em sua constituição conjugam diferentes tipos de linguagem ou diferentes sistemas semióticos, possibilitados, sobretudo, pelo avanço tecnológico das ferramentas e das plataformas digitais de informação e de comunicação, há a necessidade de pensar se a população é preparada para a leitura e compreensão desses enunciados. Infográficos, emoticons, gifs, videoanimações, logotipos de empresa, panfletos, memes, fanclips, vídeo-aulas, apresentações em slide, animes, mangás, símbolos, ícones, dentre incontáveis outras produções dessa natureza fazem parte do dia-a-dia de grande parte das pessoas. Nesse sentido, tem sido amplamente discutido qual é o papel da escola, e principalmente das aulas de Língua Portuguesa, na preparação para a produção e recepção desses textos.

As pesquisas e estudos nas áreas da linguagem consideram que as produções como as mencionadas acima são textos que articulam mais de apenas um tipo de linguagem em sua construção e que seguem uma organização cognitiva, social e pragmática para produzirem sentido. Pensando assim, surge a ideia de textos multissemióticos, ou seja, aqueles que apresentam imagens, escrita, sons, esquemas e outras representações, que possibilitam sentidos pretendidos pelo autor. As palavras Vieira (2012) ilustram bem esse contexto:

O computador e a Internet fazem parte das tecnologias da informação e da comunicação e trouxeram em seu bojo mudanças substanciais, não só nas relações sociais e nas formas de interação, mas também nos gêneros textuais que circulam socialmente e nos modos de leitura. A intensificação e a diversificação da circulação da informação, a diminuição das distâncias espaciais, a velocidade em que informações passaram a ser veiculadas e a multissemiose possibilitada pelas mídias eletrônicas constituíram-se terreno fértil para o surgimento de gêneros que integram vários recursos semióticos. (VIEIRA, 2012 p.1).

Seguindo ainda essa linha de pensamento, os estudiosos da linguagem consideram que a leitura e a compreensão desses textos precisam ser trabalhadas no ensino básico. No entanto, percebe-se nas aulas, nos livros didáticos e nas diretrizes pedagógicas que há um desafio em se trabalhar na perspectiva dos (multi)letramentos, seja pelo fato de essa ser uma discussão ainda bem recente, ao menos no Brasil, seja pelo fato de os profissionais da área não terem contato e conhecimento sobre teorias que fundamentem uma abordagem adequada à essa questão, ou mesmo por ainda haver uma primazia ao texto escrito e à gramática tradicional nessas aulas. Por isso, ainda caminhamos a passos lentos na direção de uma formação que contemple a multimodalidade dos textos atuais.

Tomando essa situação como ponto de partida e entendendo que o ensino de Língua Portuguesa deve auxiliar na compreensão e na produção dos mais diversos tipos de texto, o

presente trabalho tem por objetivo apresentar uma sugestão de leitura multissemiótica que possa contribuir para a compreensão de textos constituídos por múltiplas semioses. Essa proposta é feita a partir da leitura da videoanimação “Cupidon” (EMMA Movies, 2014), com foco nos modos de organização semiótica e nas escolhas realizadas pelos produtores para a construção do projeto de dizer.

Para tanto, na próxima seção é apresentado algumas das diretrizes nacionais de educação que fundamentam abordagens como essa nas aulas de Língua Portuguesa do ensino básico, bem como incentivam práticas que envolvam os textos multissemóticos. Depois disso, situamos o leitor a respeito das discussões sobre o termo letramento, e seus desdobramentos, relacionadas ao ensino. Ainda nessa parte do texto, é apresentado uma síntese das habilidades de leitura necessárias ao texto multissemiótico. Ao final propomos uma atividade de leitura da videoanimação “Cupidon”, baseada na análise de como alguns recursos semióticos são usados na construção do sentido pretendido pelo autor, voltada para aulas de Português do Ensino Fundamental II.

2. Bases para o ensino da leitura de textos multissemióticos: uma breve contextualização acerca dos documentos parametrizadores

A fim de comprometer-se com o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ensino público, o órgão governamental responsável pela educação nacional cria documentos que oferecem orientações didático-metodológicas voltadas à prática escolar. Um desses documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, como o próprio texto diz, tem a finalidade de servir de “apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. ” (BRASIL, 1998). Sendo assim, existem PCN específicos para cada uma das disciplinas curriculares do ensino básico. Nesta seção, abordaremos o documento destinado à componente de Língua Portuguesa.

O documento é formado a partir do trabalho coletivo de diversos profissionais e estudiosos da área da educação com o intuito de apontar direções para a formação comprometida com a cidadania e com o desenvolvimento competência linguística dos alunos. Entre os objetivos gerais propostos para o ensino fundamental, destacamos um que melhor se relaciona com o objeto de estudo deste trabalho:

utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (BRASIL, 1998 p. 7-8).

Os PCN, já naquela época considerava que o ensino de LP na escola deveria considerar a discursividade dos textos, levando em consideração a sua produção, inserção e sua circulação social para produzir sentido. Para tanto, as orientações são de que a língua não deve ser estudada a partir de “uma análise de estratos (letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases) que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva.” (BRASIL, 1998 p.23). Fica apontado que o objeto de estudo dessa disciplina deve ser o texto, a partir do seu real uso nas práticas sociais e nos eventos comunicativos

Vale ressaltar que por conta da data de publicação desse documento, as orientações mais direcionadas ao trabalho com textos de gêneros multissemióticos não são especificadas no texto. Portanto, consideramos que as propostas oferecidas pelo PCN de Língua Portuguesa não são suficientes para sedimentar os trabalhos com esses tipos de textos. No entanto, como é proposto do documento, podemos tomar algumas orientações mais gerais que instigam os docentes a pensarem nos textos de diferentes mídias, que são compostos a partir de modalidades além da escrita e da oral, para interagir com esses textos nas aulas. Uma dessas orientações gerais assume que “a presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios.” (BRASIL, 1998 p. 89).

Dito isso, acreditamos que apesar de os PCN não apresentarem sugestões de trabalho mais específicas com textos multissemióticos, propriamente ditos, o documento aponta que a crescente revolução tecnológica dos meios de comunicação e informação gera novos modos de produção de textos e que a escola deve estar preparada para lidar com eles. Nesse sentido, pode-se afirmar que os PCN agregam relevância às práticas educacionais como a proposta neste trabalho.

Mais recentemente, em 2018, mais precisamente, o Ministério da Educação aprofundou as discussões sobre os conteúdos curriculares do ensino básico, e sua abordagem, e criou então um novo documento com o intuito de reger a prática educacional escolar. Esse documento, que considera os preceitos educacionais anteriores, é chamado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e consiste em:

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 (DCN)². (BRASIL, 2018, p.7).

Essa proposta é organizada em torno do desenvolvimento de competências gerais, que se afunilam em competências específicas para cada uma das disciplinas curriculares, e para cada etapa da seriação escolar. Entre essas competências gerais, destacamos duas que se mais se relacionam com a discussão aqui proposta:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018 p.64).

No que se refere ao domínio da disciplina de Língua Portuguesa, o documento aponta que a centralidade do estudo nesse campo do conhecimento deve ser o texto concebido por um viés discursivo que leva em conta as condições de produção e de circulação social. Essa nova proposta investe também na “ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2018, p.65-66). Nesse documento, são consideradas as configurações multissemióticas dos gêneros textuais.

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 um a 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. (BRASIL, 2018,

p.66).

Nessa direção, os objetivos de ensino de Língua Portuguesa se alinham aos usos da linguagem nos diferentes contextos sociais, conforme se pode constatar no excerto a seguir, que apresenta uma competência notadamente articulada às produções multissemióticas:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018 p.85).

Portanto, tanto os PCN quanto a BNCC apresentam propostas de ensino de Língua Portuguesa que se configuram em na perspectiva dos multiletramentos. E é sobre essa questão que a próxima seção se ocupa.

3 A questão do(s) (multi)letramento(s) e o ensino da leitura

O termo letramento surge no Brasil diante da necessidade de categorizar a condição dos cidadãos que, além de saber ler e escrever, sabem usar da leitura e da escrita nas práticas sociais. Defendida por Soares (2009), a ideia de letramento era derivada da tradução da palavra literacy, que decomposta, significa a condição ou estado daquele que é letrado (pessoa que domina o sistema alfabético e seus usos). Dessa maneira, o letramento foi ganhando autonomia e se dissociando do sentido de alfabetização.

Segundo Kleiman (1995), letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade. Já para Tfouni (1988), letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.

Considerando que as práticas sociais nascem e se renovam de acordo com a evolução da sociedade, e que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem sujeitos ou grupos sociais que utilizam a nas práticas sociais, pode-se supor que as tecnologias de escrita desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição.

Nesse contexto, dadas as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) que presenciamos hoje reformula e reorganiza o conhecimento e as práticas através das quais se chegam ao conhecimento, exigindo assim um novo tipo de domínio dos usos da língua, que

agora não mais se restringe às modalidades oral/escrita, mas vão além. Pode-se entender que a tela (do computador, do celular, do tablet, etc) como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento e maneiras modernas de ler e de escrever. Desse modo, sendo preciso reconhecer que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos e que na cibercultura constantemente há confrontos entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita, gerando diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza. Para Rojo (2012, p. 13),

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

A respeito da multiplicidade semiótica, a autora prossegue dizendo que

No que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação, ela é bastante evidente em meus exemplos anteriores e nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Como se pode notar nos textos [...] sejam impressos, digitais ou analógicos (se é que ainda existem), as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos. [...]. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. ” (ROJO, 2012, p. 18-19).

Nesse sentido, a formação escolar precisa considerar como os distintos modos semióticos, recursos culturais e tecnológicos, se relacionam na produção de sentido. Assim, segundo Catto (2013), é relevante que as práticas de ensino favorecer estratégias metodológicas que possam propiciar aos alunos oportunidades formativas para a) combinar de maneira informada e qualificada os múltiplos recursos semióticos que medeiam as práticas sociais; b) produzir sentido por meio do arranjo dos recursos semióticos de acordo com o que é considerado central em uma situação particular; c) desenvolver práticas tanto de produção quanto de análise crítica da diversidade de modos semióticos e da interação entre eles.

As novas tecnologias de comunicação e de informação, de produção, de edição e de recepção de textos, e o advento da internet criam a todo tempo novos ambientes e plataformas digitais de interação social e, conseqüentemente, novas formas de produção de sentido são possibilitadas. Desse modo, textos que entrelaçam e misturam escrita, oralidade, sons, vários tipos de representações imagéticas circulam amplamente entre os usuários das mídias digitais. O fragmento abaixo explicita essa realidade:

o entrecruzamento de linguagens e o crescente espaço dedicado às semioses não verbais tornaram-se um padrão recorrente em vários gêneros mais atuais. Isso pode ser observado em propagandas institucionais, em textos expositivos de livros didáticos das mais diversas disciplinas, em artigos de divulgação científica, em cartilhas educativas, etc. A recorrência à mistura do sistema verbal com imagens para produzir sentido tem funcionado, nesses contextos, tanto como uma estratégia persuasiva quanto como um facilitador do acesso à informação (MENDONÇA, 2008, p. 3).

Logo, a forma como compreendemos e interagimos com esses textos não é a mesma como lidamos com o texto verbal (oral e escrito), nem apenas a partir de uma justaposição fragmentada de vários recursos semióticos. É preciso entender que as múltiplas semioses dos gêneros desse tipo são indissociavelmente conectadas e seus sentidos não são fragmentados, mas sim imbricados, como aponta Gomes (2017). Portanto, é necessário que entendamos que:

Se a constituição dos textos mudou, a nossa maneira de ler precisa ser revista. O processo de leitura não deveria ser pautado apenas nos fatores verbais. O ato de ler precisa ampliar e considerar todos os elementos empregados pelo autor na construção do texto. As mudanças ocorridas nos textos geraram a necessidade da realização de novos estudos a respeito dos elementos multissemióticos que estão constituindo a comunicação na sociedade atual (LIMA, 2015, p. 14).

A esse respeito, entendemos que os postulados de Coscarelli (2010) se agregam ao fragmento acima e o complementa, quando diz que:

no caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sígnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido (COSCARELLI, 2010, p. 39).

Diante do exposto, em função da ampliação da circulação de textos multissemióticos, as habilidades e capacidades de leitura trabalhadas pela escola precisam ser reestruturadas de modo a contemplar a proficiência na compreensão dos textos multissemióticos. Para isso, é preciso levar em conta que os elementos dispostos nos textos têm função discursiva e atendem a um propósito comunicativo. Assim como o sistema linguístico organizado em torno da escrita e da oralidade é, de certo modo, um acordo virtual firmado pelas pessoas pertencentes a um grupo social, que compartilham uma determinada visão cultural de mundo, valores e ideologias, as linguagens além dessas duas modalidades também não aleatórias, e seus sentidos são compartilhados e compreendidos no interior das práticas sociais, histórica e culturalmente situadas.

Feitas essas considerações, apresentamos a seguir algumas das capacidades de leitura

que são necessárias para se trabalhar com os gêneros multissemióticos, seja na escola, na vida profissional, e mesmo na interação casual. Essas capacidades foram retiradas da proposta de uma matriz de leitura de textos multissemióticos produzida por Gomes (2017):

- Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos;
- Checar hipóteses na leitura de textos multissemióticos: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, as quais, no caso de textos de gêneros multissemióticos, podem ser relacionadas, em uma primeira estância, somente com a semiose/linguagem verbal ou visual ou sonora, mas para confirmá-las ou refutá-las elaborando novas hipóteses, o leitor necessita conjugar o conjunto de semioses/linguagens que compõem o gênero.
- Comparar informações ao longo da leitura do texto multissemiótico, observando a disposição espacial, como por exemplo, em um infográfico em que a informação é mais saliente, em alguns casos, na parte visual, o que ajuda na construção de sentidos a esse gênero.
- Verificar como o design visual dos gêneros multissemióticos influencia na manutenção de certas ideologias na/para compreensão das informações.
- Reconhecer a hierarquizam das informações presentes nos textos de gêneros multissemióticos. Ora algumas informações são mais salientes na semiose verbal, ora na imagética e ora a integração das semioses direciona a significados multiplicativos, considerando-se os objetivos da leitura.
- Percepção/reconhecimento de outras linguagens/semioses como constitutivas para elaboração de sentidos nos gêneros multissemióticos e que contribuem para compressão dos sentidos e ideologias presentes nos textos.
- Reconhecer recursos semióticos/semioses que são usados nos textos/gêneros, articulando-os com contextos mais amplos para além do texto (significado desses recursos em contextos institucionais, históricos, culturais específicos).
- Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo dos textos multissemióticos): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso.
- Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos a partir dos textos de gêneros multissemióticos, tendo por base o design do gênero em sua estrutura composicional, ou seja, discutimos com o texto, discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias, avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que poderá levar a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.
- Compreender de que forma determinados padrões são postos/legitimados no texto multissemiótico, como por exemplo, uma representação da ideia de família “modelo” constituída por pessoas heteroafetivas, brancas e ricas.
- Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do projeto de design visual do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, resignificando) o que é posto para compreensão e construção de sentidos.
- Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Porque isto existe ou acontece?; qual é o seu propósito?; aos interesses de quem serve?; os interesses de quem são frustrados?; como funciona esse discurso socialmente?; é necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?

A matriz apresentada assume relevância no processo de leitura de textos multissemióticos por contemplar diferentes dimensões: linguísticas, semióticas, discursivas, enunciativo-ideológicas.

Para a Semiótica Social, ciência linguística que se debruça sobre os sistemas de construção de sentido, existem diversos sistemas de significação, dentre os quais a linguagem verbal é apenas um desses sistemas. Em vista disso, é entendido que as semioses articuladas no evento linguístico são modalizadas, e são assim compreendidas como “modos”, ou seja, “um recurso moldado socialmente e determinado culturalmente para produzir sentido” (KRESS 2011, p. 54). A esse respeito, Jewitt (2011) complementa essa noção discursiva dos modos, dizendo que eles são recursos linguísticos que atendem às necessidades e às intenções comunicativas dos falantes, lhes proporcionando diferentes maneiras de expressão.

Portanto, ao lidar com produções multimodais é preciso compreender que há ali uma unidade de sentido entre as semioses presentes na composição, em função do objetivo comunicativo. Desse modo, a próxima seção é constituída por uma proposta de análise de uma videoanimação, em que são selecionados recursos semióticos para uma discussão acerca dos processos de produção de sentidos.

4. Análise dos recursos multissemióticos a partir da videoanimação “Cupidon”

Nesta seção, apresentaremos uma proposta de aula, destinado a alunos do Ensino Fundamental II. A proposta aqui desenvolvida torna-se interessante visto que o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar o contato com os mais variados tipos de texto presentes na sociedade e como sabemos, a internet diversificou os gêneros textuais.

Desse modo, considerando o exercício da disciplina, o objetivo da presente proposta é possibilitar que os alunos consigam compreender as habilidades de leitura do gênero videoanimação e reconhecer outras linguagens na constituição dos sentidos dos gêneros multissemióticos. Mais especificamente, o objetivo desse plano é analisar a videoanimação “Cupidon” (EMMA Movies, 2012) e a partir dela, propor que os alunos reconheçam algumas das escolhas presentes no gênero, como as cores, o enquadramento, a proporção, e o jogo de luz e sombras. Por isso, para melhor acompanhamento do que será proposto a seguir é fundamental que o leitor assista à animação, que se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qa7FCaVHXfs>.

Vale ressaltar que a proposta está dividida em partes e não em aulas, e que não há ano

específico, porque sabemos que os cenários das escolas e das turmas são diversos. Logo, fica de responsabilidade do professor organizar as etapas conforme a turma pretendida.

Essa atividade pode ser feita em ambiente presencial ou mesmo virtual, a distância. Desse modo serão necessários, meios de exposição de tela, como retroprojetor, celulares, notebooks ou outros dispositivos eletrônicos conectados à internet. É importante dizer que essa proposta buscou orientações de elaboração no portal Redigir, coordenado pela professora Carla Coscarelli.

Além das habilidades trazidas pela matriz de leitura multissemiótica de Gomez (2017) consideramos que essa atividade desenvolve a habilidade específica de Língua Portuguesa proposta pela BNCC abaixo, que apesar de ser do Ensino Médio, muito se alia ao trabalho realizado aqui:

(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação. (BRASIL 2018 p. 508).

Dito isso, passamos às etapas da atividade.

1ª parte: Contextualização do gênero videoanimação, partindo primeiramente do conhecimento prévio dos alunos de modo a deixar claro que é um gênero constituído por várias linguagens implicadas umas às outras, como a preparação do roteiro, a preocupação pelo cenário, pela expressão corporal e facial das personagens, as expressões sonoras, os movimentos, etc:

O regente pode considerar que as videoanimações são novos gêneros que surgiram devido ao aperfeiçoamento dos recursos de produção e de manipulação dos textos e também devido aos novos suportes e veículos de circulação desses discursos. Assim, os textos desse gênero articulam signos verbivocovisuais para a construção dos sentidos pretendidos.

Além de suas características formais, os textos desse tipo seguem uma sequência narrativa, em que geralmente temos uma situação inicial, um conflito/ situação problema e a (dis)solução desse problema/situação final. Abordam temas variados, muitas vezes voltados a questões sociais de diversas ordens, em um tom irônico, lúdico e de crítica. Como apontam Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 19), “o contexto de produção, normalmente, está ligado às produtoras de vídeos, que têm por objetivo apresentar uma produção alternativa, que

congrega, muitas vezes, ludicidade, crítica social e formação de valores”.

2ª parte: Apresentar o título da obra e perguntar aos alunos o que esperam do texto e alcançar os conhecimentos de mundo que eles têm sobre a figura cupido com intuito de que contribuam para a compreensão dos sentidos da videoanimação.

3ª parte: Expor o contexto de produção da videoanimação. Levar em consideração que essa é uma animação feita por uma produtora francesa em 2012. Apesar de disso, o professor pode ressaltar que essa narrativa assume um contexto generalizado, uma vez que a figura do cupido é de certa forma fixada na tradição com um sentido romântico, amoroso, e no cenário francês temos Paris que é popularmente conhecida como a “cidade do amor e dos amantes”.

4ª parte: Antes de exibir a obra, instruir os estudantes a elaborarem hipóteses durante a leitura, a partir dos elementos que já conhecem, como o cupido por exemplo.

5ª parte: Exibir a videoanimação.

6ª parte: Propor que os estudantes revelem suas primeiras impressões do texto em uma discussão em voz alta e escrevam uma pequena produção textual, sintetizando as interpretações compartilhadas. Essa produção é importante para que ao final da metodologia, eles possam comparar com a reflexão final.

7ª parte: Nesta parte, o professor conduzirá a interpretação dos alunos na identificação e na análise de alguns aspectos, a fim de que eles admitam que o sentido do texto é construído a partir da relação entre as semioses presentes na composição.

Para tanto sugerimos que seja usado como referência a análise realizada adiante nesse trabalho. Nesse sentido, o professor deve destacar alguns frames e questionar as escolhas do autor referente ao uso das cores, do enquadramento, da proporção, das sombras e luz, e da implicação do uso desses recursos no sentido construído nessa concatenação. Conforme o exemplo de análise a seguir.

Cores: Considerando que o uso de cores se constitui como um mecanismo para o processo de produção de sentidos, destaca-se que, na videoanimação analisada, esse recurso é explorado de modo bastante recorrente. De acordo com Oliveira e Coutinho (2009, p. 3), “a cor é um importante elemento de significação para a produção das informações nos meios de comunicação”. Nas figuras 1, 2 e 3, as cores são indiciadoras de sentidos.

Figura 1: Cores mundo real



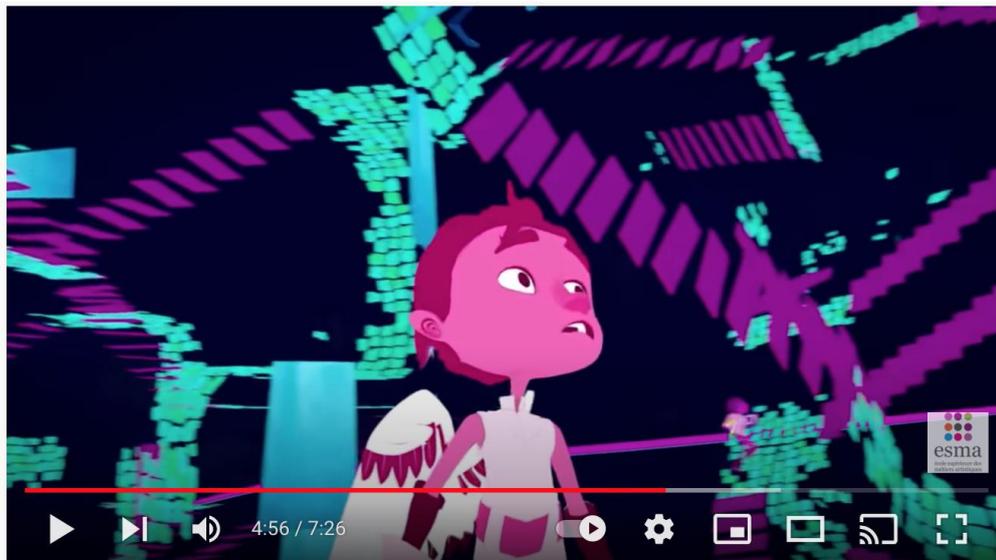
Fonte: Videoanimação "Cupidon" (EMMA Movies, 2012)

Figura 2 : Cores mundo da paixão



Fonte: Videoanimação "Cupidon" (EMMA Movies, 2012)

Figura 3: Cores holográficas



Fonte: Videoanimação “Cupidon” (EMMA Movies, 2012)

No início da videoanimação, há incidência de cores que representam o mundo real (Figura 1) e a partir do momento em que o personagem se encontra apaixonado por ele mesmo, as cores mudam para um tom mais avermelhado, mostrando o ponto de vista mundo de quem está apaixonado (Figura 2). Ao adentrar-se em um mundo paralelo, os personagens são representados com cores vivas, em fundo escuro (Figura 3).

Enquadramento: Outro elemento importante é o enquadramento, ou enfoque. O enfoque se refere à perspectiva de olhar dada ao leitor em relação aos participantes da imagem, que funciona como uma certa vetorização da atenção do leitor. Destacamos a importância de se considerar esse aspecto na análise aqui esboçada, uma vez que

o critério do enquadramento busca estudar o direcionamento do foco da lente ao captar a imagem que pode tanto ser dado pela saliência quanto pelo jogo de sombra e luz ou ainda pela captação do ângulo do olhar dos atores representados no texto visual, pois o elemento que antecede deve se combinar com o que sucede, estabelecendo uma relação contínua de construção de significado. (VIEIRA; SILVESTRE, 2015 p. 68)

Nesse caso, podemos mostrar a relação entre o enquadramento e os sentidos suscitados a partir das figuras 4, 5 e 6

Figura 4: Enfoque no cupido (caracterização do personagem)



Fonte: Videoanimação “Cupidon” (EMMA Movies, 2012)

Figura 5: Enfoque nos sentimentos



Fonte: Videoanimação “Cupidon” (EMMA Movies, 2012)

Figura 6: Enfoque na condição psíquica do personagem



Fonte: Videoanimação “Cupidon” (EMMA Movies, 2012)

Na figura 4, o cupido ocupa posição central da imagem, sendo que o enfoque da perspectiva do leitor é direcionado para o cupido, o arco e flecha, e para o “pergaminho de missões”, ou seja, o enquadramento permite uma caracterização do personagem, sobre o que é e o que faz. Nesse momento da animação, o cupido ainda está sendo apresentado, cumprindo sua primeira missão. Já na Figura 5, o enquadramento assume a perspectiva de demonstração de sentimentos entre o casal que sofreu o efeito da flecha do cupido. O homem com uma demonstração de paixão e a mulher com uma manifestação de timidez. Na figura 6, há uma sinalização de insuficiência ou de incapacidade em relação a uma situação específica, em que o personagem é representado se colocando em uma possível situação de morte. De acordo com Salbego (2008, p. 33),

A enunciação audiovisual significa o olhar sobre a movimentação dos sujeitos de enunciação com relação aos elementos e relações internas da imagem e dos sons, nas duas instâncias de produção e recepção. É um gesto de mostrar e fazer ouvir a alguém. Nesse sentido, produtor e espectador são participantes interativos na produção de um audiovisual. As funções são paralelas e cúmplices, pois o produtor escolhe e goza por mostrar e o destinatador goza por ver o que o outro faz. Podemos afirmar que existe simbiose entre o visual e o sonoro na conformação da audiovisualidade. A enunciação visual compõe-se então de uma série de escolhas que o enunciador faz dentro de um conjunto de linguagens que diz respeito aos planos, enquadramentos, pontos de vista, ângulos de câmera, etc. Da mesma forma que a enunciação sonora faz este mesmo tipo de escolha, com relação aos sons.

Nessa direção, o enquadramento consiste em um tipo de escolha enunciativa que denuncia a presença do enunciador e produz efeitos de realidade, quando retrata particularidades icônicas reconhecíveis. Isso acontece na medida em que se pode observar a opção em enquadrar mais ou menos objetos que referenciem esta realidade. O enquadramento é uma forma de atrair a atenção do espectador.

Proporção: Outro recurso que contribui para o processo de produção de sentidos é a saliência, que se refere à captação do olhar e atenção do leitor em primeiro plano. É por meio desse aspecto que os elementos são organizados a fim de destacar a principal personagem da imagem. Várias semioses abrangem a composição da saliência como nos mostra Vieira e Silvestre (2015 p.67) quando diz que “a saliência pode ser construída de diversas modos: pelo uso de cores, de ícones, do tamanho das letras ou das imagens; pela posição do texto verbal e pelo plano de frente.”

Portanto, elegemos um frame para demonstrar como o tamanho dos elementos, bem como o distanciamento da câmera configura a saliência mencionada anteriormente. Nesse momento da animação, representado pela figura 7, reparem como o enquadramento deixa o rapaz que está correndo, e logo passa para uma perspectiva de cima para baixo, com um pouco mais de distanciamento, para que a imagem do reflexo na água possa ganhar destaque, uma vez que seu tamanho na imagem é muitíssimo maior do que o próprio rapaz, dono do reflexo.

Figura 7: Tamanho exagerado do reflexo.



Fonte: Videoanimação “Cupidon” (EMMA Movies, 2012)

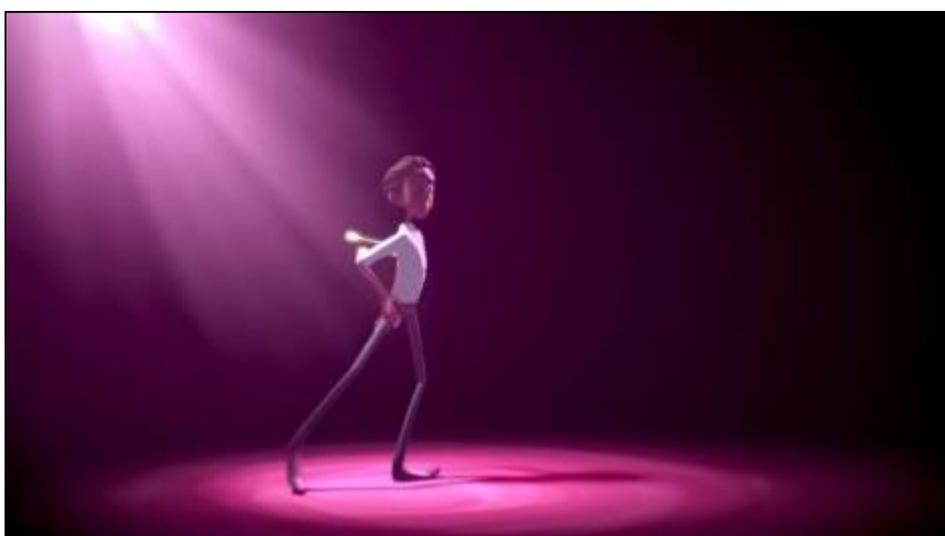
Luz e Sombras: O uso estratégico de iluminar certos elementos e escurecer outros em

uma produção multimodal é também um recurso discursivo que modaliza a intencionalidade do produtor, pois tem um efeito também de salientar o participante destaque da imagem. A esse respeito é preciso considerar que,

na análise da escala de sombra e luz, devemos observar como são representados os contornos dos objetos quanto ao uso da sombra e da luz. A pergunta possível pode ser: a luz foca, destaca o quê? O ponto mais iluminado é efetivamente o mais relevante na informação a ser dada? (VIEIRA e SILVESTRE, 2015, p.49).

Nessa direção, merece destaque a questão da iluminação, que foi crucial para a harmonização e coesão entre as demais semioses dos frames deste movimento.

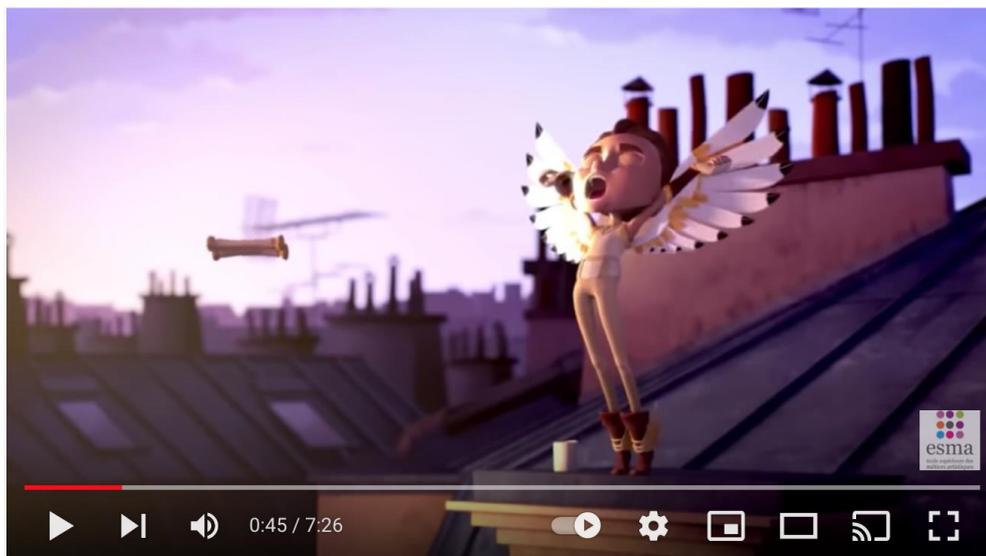
Figura 8: Tango consigo mesmo



Fonte: Videoanimação “Cupidon” (EMMA Movies, 2012)

Sons: Ao explorar os sons, é relevante considerar a diversidade existente, seja na dimensão das manifestações de reações dos personagens, seja na dimensão das músicas que imprimem um ritmo à produção fílmica. Jorge (2001, p. 61) pontua que “os efeitos sonoros são uma parte igualmente poderosa a que se recorre. Trata-se, na generalidade, de todo o conjunto de sons que permitem reforçar (ou contradizer) uma determinada ideia ou situação”, ou seja, para a produção de sentido é fundamental que também sejam considerados os recursos sonoros. Isso pode ser feito chamando a atenção para as figuras 9 e 10 em que o som do bocejo se agrega as outras semioses dando a ideia de que o cupido estava iniciando suas atividades do dia, e o som de beijo mostra o grande envolvimento e paixão do personagem consigo mesmo.

Figura 9: Som de bocejo



Fonte: Videoanimação “Cupidon” (EMMA Movies, 2012)

Figura 10: Som de beijo



Fonte: Videoanimação “Cupidon” (EMMA Movies, 2012)

Esperamos que esse módulo possa ter sido suficiente para explicitar a proposta de como identificar os elementos semióticos de modo prático e adequado ao contexto escolar. Nesse sentido seguimos para o próximo módulo.

8ª parte: Ao final, elaborar valores. Nesse momento, todos devem discutir sobre o texto, criticando suas posições e suas ideologias e avaliando os valores colocados. A partir de um diálogo, os alunos expressam sua visão pessoal da obra, enquanto o professor concorda, refuta, complementa e questiona, indagando por exemplo: “Os casais da narrativa são

representativos da realidade social atual?”, “Por que o autor faz essa escolha?”, “O que essa escolha revela?”, “Por que o amor próprio não é bem visto na narrativa?”. Essa avaliação é importante para que os alunos se posicionem em relação às ideologias integrantes do texto. Além disso, para estabelecer relações entre as semioses do texto e reconhecerem que todos os elementos da videoanimação refletem escolhas de seus produtores, nada é em vão.

9ª parte: Propor uma reescrita das impressões e interpretações dos estudantes. Então faz-se um paralelo entre a primeira versão e essa nova, comparando se as reflexões feitas sobre os elementos semióticos do texto auxiliaram no entendimento do discurso do autor. E para finalizar, pode-se fazer um debate em que se evidencie a análise linguística/multissemiótica do texto e possíveis questões transversais.

Terminada a proposta de atividade, por fim, ao buscar a articulação com as habilidades da matriz de leitura proposta por Gomes (2017), apresentada anteriormente é válido propor algumas questões para reflexão: a) o uso de recursos semióticos contribui para a construção do projeto de dizer, seja para a construção dos personagens representados, seja para a construção das ações desempenhadas por eles (ex: modos de representação do personagem Cupido); b) durante a projeção da videoanimação, é possível pausar as cenas e proceder ao levantamento de hipóteses de leitura, uma vez que a utilização de semioses propicia a compreensão de cenas subsequentes (ex: cenas de narcisismo); c) análise de cenas em que determinadas questões aparecem destacadas (ex: imagem do pergaminho com personagens); d) análise dos recursos utilizados pelos produtores para a construção da personagem moça e seus efeitos de sentido (ex: moça se interessa por livrarias, usa óculos etc.); d) análise dos recursos – sons e movimentos – o que permite inferir que a combinação de ambos favorece a cadência das ações (ex: sons instrumentais e corrida do Cupido); e) análise das expressões faciais (ex: reações do personagem Cupido ou do rapaz); f) análise do personagem Cupido – símbolo do amor e da paixão (ex: questões culturais – menino com asas, que porta um arco e flecha, é travesso e desastrado, cabelos enrolados e claros); g) análise da interdiscursividade (ex: construção do personagem Cupido, ideia narcisista); h) análise de outras linguagens (cores, movimentos, efeitos sonoros); i) apreciação do texto em relação a valores éticos e/ou políticos (ex: função comunicativa do gênero videoanimação); j) discussão acerca dos padrões legitimados (ex: Cupido – semelhança a representação de anjos, relações afetivas entre homens e mulheres); k) discussão acerca da proposta do projeto de dizer da videoanimação (ex: discussão sobre vaidade pessoal); l) discussão acerca das relações afetivas entre jovens (ex: relacionamentos abusivos).

Conforme destacado, há várias possibilidades de exploração da videoanimação

selecionada. Na proposta apresentada, buscou-se incidir na discussão acerca do plano geral do texto, dos recursos semióticos constitutivos e das relações que podem ser produzidas a partir do texto, seja na dimensão da organização do gênero em si, seja na dimensão dos discursos que podem ser problematizados durante as discussões com potenciais alunos.

5. Considerações Finais

A sociedade da informação tem ampliado as interações por meio de uma diversidade de gêneros textuais constituídos por meio de diferentes linguagens e de mídias. Nesse sentido, este artigo buscou discorrer acerca dessa multiplicidade de linguagens que integram o cotidiano social e, notadamente, o contexto das escolas. Faz necessário afirmar que os discursos orais e escritos continuam a ter sua importância no ensino de linguagem, contudo, a era tecnológica vem conquistando cada vez mais espaço com seus textos sendo produzidos e publicados no meio digital, assim caracterizando um novo modelo de sujeito letrado. Dessa forma, é mais relevante e atual que as diversas situações de aprendizagem contemplem a maior diversidade possível de textos multimodais, assim oportunizando ao aluno o enriquecimento de seu repertório de conhecimentos textuais e linguísticos, fortalecendo para que faça o uso desses conhecimentos de forma competente e nas diversas situações.

Em vista disso, o objetivo do presente trabalho foi retratar o tema textos multissemióticos dando ênfase nas videoanimações. Para situar a discussão proposta, partimos de um estudo dos documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa e discorreremos sobre a organização multissemiótica dos textos. Para fins de ilustração das questões abordadas, optamos por apresentar uma proposta de leitura da videoanimação “Cupidon” (EMMA Movies, 2012).

A partir do estudo realizado, foi possível demonstrar que o uso de videoanimações representa uma alternativa para as aulas de Língua Portuguesa abrangerem mais tipos de textos que circulam na sociedade. Além disso, em busca de suprir as necessidades do ensino, na proposta recomendada neste artigo o professor desempenha importante papel no sentido de auxiliar na construção da identidade dos alunos. Ele também contribui na formação de indivíduos críticos com autonomia em seu aprendizado e na reflexão acerca de valores presentes no gênero em análise, uma vez que os gêneros por sua essência são objetos concretos que refletem à realidade da língua e à cultura de uma comunidade ou sociedade.

Logo nota-se que o estudo dos gêneros textuais multissemióticos é fundamental para a compreensão mais plena dos discursos, uma vez que os modos são articulados em função de

uma intenção comunicativa. Dessa maneira, espera-se que o trabalho realizado forneça horizontes didático-metodológicos para o trabalho com os gêneros multimodais na disciplina de Língua Portuguesa.

6. Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ensino fundamental. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CATTO R. N. *a relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos*. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, abr./jun. 2013.

COSCARELLI, C. V. *Leitura: um processo cada vez mais complexo*. Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, jul./set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>.

Cupidon. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qa7FCaVHXfs>. Acesso em: 25/04/2019.

GOMES, R. *Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura*. Trem de Letras, v. 4, n. 1, p. 56-80, 30 jan. 2018.

JEWITT, C. *An introduction to multimodality*. In: _____ (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York, NY: Routledge, 2011.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

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

LIMA, A. M. P; PINHEIRO, R. C. *Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio*. Pelotas: Linguagem & Ensino, v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015.

MENDONÇA, M. R. DE SOUZA. *Ciências em Quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas*. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2008.

OLIVEIRA, N. M. F.; COUTINHO, F. A. *A influência das cores na identificação e interpretação de imagens no ensino de ciências*. Anais... Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALBEGO, J. Z. *A produção de efeitos de realidade em narrativas de filmes publicitários: Análise de estratégias em segmento de bebidas, no Brasil*. Dissertação (Mestrado em comunicação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria RS, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento e Escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

VIEIRA, J; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF. 2015.

VIEIRA, M. S. P. *A leitura de textos multissemióticos: Novos desafios para velhos problemas* Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf . Acesso em: 24/11/2021.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. *Videoanimação: provocações para o ensino da leitura de textos multissemióticos no PIBID/Letras, PIBID UFLA: Experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica*. Lavras: UFLA, 2019.