



**KLEISSIELY DE CASTRO**

**A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS À LUZ DA  
GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: UM ESTUDO SOBRE A  
VIDEOANIMAÇÃO *SAVE RALPH***

**LAVRAS-MG  
2021**

**KLEISSIELY DE CASTRO**

**A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS À LUZ DA  
GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: UM ESTUDO SOBRE A  
VIDEOANIMAÇÃO *SAVE RALPH***

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Letras, para a obtenção do título de Licenciada.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2021**

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

Castro, Kleissiely de

A leitura de textos multissemióticos à luz da Gramática do Design Visual: um estudo sobre a videoanimação Save Ralph / Kleissiely de Castro. - 2021.

55 p. : il.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

Coorientador(a): Márcia Fonseca de Amorim, Jaciluz Dias Fonseca

Monografia (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Textos multissemióticos. 2. GDV. 3. Videoanimação. I. Ferreira, Helena Maria. II. Amorim, Márcia Fonseca de. III. Fonseca, Jaciluz Dias. IV. Título.

**KLEISSIELY DE CASTRO**

**A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS À LUZ DA  
GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: UM ESTUDO SOBRE A  
VIDEOANIMAÇÃO *SAVE RALPH***

***READING MULTISEMIOTIC TEXTS IN LIGHT OF GRAMMAR OF  
VISUAL DESIGN: A STUDY ON VIDEO ANIMATION SAVE RALPH***

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Letras, para a obtenção do título de Licenciada.

APROVADA em 22 de novembro de 2021.

Dra. Márcia Fonseca de Amorim UFLA

Me. Jaciluz Dias Fonseca UFJF

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2021**

*A todos os professores que resistem diante de tempos sombrios,  
nos quais nossa profissão é constantemente desacreditada.  
Dedico*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Martha Regina de Castro e Márcio Barbosa Ferreira, por sempre me apoiarem, mesmo de tão longe, em toda minha jornada na graduação.

À minha incomparável avó, Terezinha Alvarenga de Castro, por sempre acreditar em mim e me incentivar a sonhar alto. Você é, sem dúvida, minha maior inspiração!

Ao meu parceiro inseparável, Leonardo Henrique de Braz, que sempre esteve ao meu lado, dando apoio incondicional e segurando a minha mão nos momentos em que pensei desistir.

À minha orientadora e “mãe acadêmica”, Dra. Helena Maria Ferreira, pela paciência, pela confiança e pelo acolhimento. Professora, não canso de te agradecer por todas as portas que você abriu para mim, desde o PIBID, me mostrando que eu posso ser e fazer o que eu quiser, com empenho e responsabilidade. Você inspira e incentiva todos à sua volta. Seu comprometimento com a educação é realmente admirável, e me faz querer crescer cada vez mais, como pessoa e como profissional. Sinto-me honrada e completamente grata por ser sua aluna e orientanda.

À querida professora Dra. Márcia Fonseca de Amorim, por ter aceitado o convite em participar da minha banca e por ajudar a enriquecer e a refinar a minha pesquisa. Sua sensibilidade, empatia e respeito ao próximo me encantam desde as nossas primeiras aulas, e me fazem ter muito orgulho de ter sido sua aluna e de ter aprendido tanto com você.

À querida mestra (e melhor doutoranda da UFJF, diga-se de passagem) Jaciluz Dias Fonseca, também integrante da minha banca, por todo o incentivo para que eu conseguisse desenvolver esta pesquisa. Jaci, não consigo expressar em palavras meu carinho, respeito e gratidão, por sua amizade e por tudo o que aprendo com você quando produzimos trabalhos juntas. Você realmente faz jus à partícula “luz” em seu nome.

Ao meu querido amigo e professor do Ensino Médio, Luís Medeiros, por todos os conselhos, puxões de orelha e incentivos, os quais fizeram com que eu optasse por ingressar no curso de Letras, pelo qual sempre fui apaixonada. Só quem foi seu aluno sabe o privilégio que é poder aprender sobre a Língua Portuguesa com você. Seu amor por lecionar transborda em suas aulas, e eu guardo com muito carinho o tempo em que convivi e aprendi com você.

Aos meus grandes amigos da faculdade, Iruam Candido e Guilherme Melo, por todas as risadas, os conselhos e os consolos durante a árdua, mas inesquecível, jornada acadêmica. Ter vocês sempre por perto, nos momentos bons e, principalmente, nos ruins, me deu a determinação e o ânimo necessários para enfrentar os percalços.

Aos meus colegas da turma 2017/2, em especial, aos integrantes do grupo do *WhatsApp* “que q ta acontecenu rsrs”, Bianca, Rafa, Amanda, Duda, Jean, Ivan, Nicole, Vitória, Wesley e Jacine, por todos os momentos de aprendizagem compartilhados. Guardo cada um de vocês com muito carinho, admiração e respeito. Um futuro brilhante para nós!

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação acadêmica, o meu muito obrigada.

*“é dentro de mim  
que está a porta  
que dá para a porta  
que dá para a porta  
que dá para o todo”.*  
*(Sónia Balacó)*



## RESUMO

A ascensão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) acarretou transformações significativas em distintas instâncias sociais, o que inclui a da educação. Esse cenário de mudanças, que impulsiona a descentralização da cultura escrita, permite que diferentes recursos semióticos se articulem na produção de sentidos nos textos, cada vez mais multimodais. À vista disso, esta pesquisa, inserida na área da Linguística Aplicada, tem como objetivo primacial evidenciar a aplicabilidade da teoria Gramática do Design Visual (GDV) na leitura crítica de um texto multissemiótico. Para a consecução do objetivo proposto, foram utilizados, sobretudo, os estudos de Bakhtin (2011) e Rojo e Barbosa (2015), para discutir sobre o conceito de gêneros discursivos; de Rojo (2013), Rojo e Moura (2019) e Ribeiro (2018; 2021), a fim de amparar as discussões sobre multimodalidade e multiletramentos; e Kress e van Leeuwen (2006), Brito e Pimenta (2009), Santos (2010; 2011), entre outros, com o intuito de apresentar e explorar as metafunções da GDV. Com base nesse arcabouço teórico, foram realizados dois tipos de pesquisas: teórica, para contribuir com fundamentações sobre as noções de gênero, texto e leitura; e aplicada, executada por meio da análise de *frames* da videoanimação *Save Ralph* (2021), produzida pela *Humane Society Internacional*. Constatou-se que a análise da animação, à luz das metafunções da GDV, possibilita compreender de forma mais sistematizada como distintos modos semióticos se articulam nas estruturas visuais para produzir determinados efeitos de sentido. Espera-se, com esta pesquisa, ampliar as possibilidades de trabalho com textos multissemióticos no espaço escolar e contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem de sujeitos comprometidos com questões sociais essenciais para a melhoria da qualidade de vida.

**Palavras-chave:** Videoanimação. GDV. Textos multissemióticos. Leitura.

## ABSTRACT

The rise of Digital Information and Communication Technologies (DICT) has brought significant changes in different social spheres, including education. This changing scenario, which drives the decentralization of written culture, allows the articulation of various semiotic resources in the production of meanings in texts, which are increasingly multimodal. Given this, this research, embedded in the area of Applied Linguistics, has as its primary aim to demonstrate the applicability of the Grammar of Visual Design (GVD) theory in the critical reading of a multisemiotic text. For this purpose, the theoretical background relies on the studies of Bakhtin (2011), and Rojo and Barbosa (2015) to discuss the concept of discursive genres; on Rojo (2013), Rojo and Moura (2019), and Ribeiro (2018; 2021) to support discussions on multimodality and multiliteracies; and Kress and van Leeuwen (2006), Brito and Pimenta (2009), Santos (2010; 2011), among others, to present and explore the GVD metafunctions. Based on this framework, two types of research were carried out: theoretical, to contribute with foundations on the notions of genre, text, and reading; and applied, performed through the analysis of frames of the Save Ralph video animation (2021), produced by the Humane Society International. It was found that the analysis of animation, in the light of GVD metafunctions, makes it possible to understand, in a more systematic way, how different semiotic modes are articulated in visual structures to produce certain meaning effects. It is expected, with this research, to increase the possibilities of working with multisemiotic texts in the school environment and contributing to the teaching and learning processes of subjects committed to social issues that are essential to enhance life quality.

**Keywords:** Multisemiotic texts. Reading. GVD. Video animation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Equivalência entre as metafunções da GSF e a da GDV.	25
<b>Figura 2:</b> Estrutura da Gramática do Design Visual.	26
<b>Figura 3:</b> Esquema ator, vetor, meta.	28
<b>Figura 4:</b> Processo narrativo de ação não transacional.	29
<b>Figura 5:</b> Processo narrativo de ação transacional.	29
<b>Figura 6:</b> Processo narrativo de ação bidirecional.	30
<b>Figura 7:</b> Processo narrativo reacional transacional.	30
<b>Figura 8:</b> Processo narrativo reacional não transacional.	31
<b>Figura 9:</b> Processo narrativo de fala e mental.	31
<b>Figura 10:</b> Processo narrativo de conversão.	32
<b>Figura 11:</b> Processo narrativo de simbolismo geométrico.	32
<b>Figura 12:</b> Processo conceitual classificacional.	33
<b>Figura 13:</b> Processo conceitual analítico.	33
<b>Figura 14:</b> Olhar de demanda.	34
<b>Figura 15:</b> Olhar de oferta.	35
<b>Figura 16:</b> Plano de enquadramento (médio).	36
<b>Figura 17:</b> Perspectiva subjetiva.	36
<b>Figura 18:</b> Perspectiva objetiva.	37
<b>Figura 19:</b> O valor da informação, segundo a orientação de leitura da cultura ocidental.	38
<b>Figura 20:</b> Dado/novo.	38
<b>Figura 21:</b> Ideal/real.	39
<b>Figura 22:</b> Esquemas de dado/mediador/novo e de ideal/mediador/real.	40
<b>Figura 23:</b> Saliência.	41
<b>Figura 24:</b> Moldura.	41
<b>Figura 25:</b> O coelho Ralph.	43
<b>Figura 26:</b> Ralph se preparando para a entrevista.	45
<b>Figura 27:</b> Ralph sendo levado para a contenção.	46
<b>Figura 28:</b> Teste de produto químico no olho do personagem.	47
<b>Figura 29:</b> PR olhando diretamente para o leitor.	48
<b>Figura 30:</b> Ralph escovando os dentes enquanto conversa com o leitor.	48
<b>Figura 31:</b> PR colocado como objeto de contemplação do PI.	49
<b>Figura 32:</b> PRs em contenção.	49
<b>Figura 33:</b> Ralph após mais um dia de testes.	50
<b>Figura 34:</b> Estrutura centro/margem e saliência.	51
<b>Figura 35:</b> Pedido de apoio da Humane Society Internacional.	51

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática Sistemico Funcional
GNL	Grupo de Nova Londres
PI	Participante interativo
PR	Participante representado
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>16</b>
<b>2.1 MULTILETRAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE</b>	<b>16</b>
2.1.1 (Multi)letramentos: breve contexto de surgimento	16
2.1.2 Tecnologias e ensino: proposições gerais da Base Nacional Comum Curricular	17
<b>2.2 TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: ENCAMINHAMENTOS POSSÍVEIS</b>	<b>19</b>
2.2.1 Leitura de textos multissemióticos: ampliando possibilidades de ensino-aprendizagem	19
2.2.2 Videoanimação: um gênero multissemiótico	21
<b>2.3 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: CONSIDERAÇÕES E POTENCIALIDADES</b>	<b>24</b>
2.3.1 GDV: uma extensão da Gramática Sistêmico-Funcional	24
2.3.1.1 Metafunção representacional (ideacional)	28
2.3.1.2 Metafunção interacional (interpessoal)	33
2.3.1.3 Metafunção composicional	37
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>42</b>
<b>4 VIDEOANIMAÇÃO SAVE RALPH: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA</b>	<b>43</b>
4.1 Contextualização da animação	43
4.3 Proposta de análise multissemiótica à luz da GDV	44
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>54</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os aparatos tecnológicos, com o passar dos anos, sofreram transformações significativas, demandadas pelas necessidades humanas de atuação em diferentes esferas. Na sociedade contemporânea, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são recursos indispensáveis não só à vida cotidiana, mas também ao âmbito educacional, o qual é majoritariamente composto por sujeitos imersos na cultura digital.

Surgem, como consequência dessas mudanças, novas formas de produção, de circulação e de recepção dos textos, os quais são compostos, cada vez mais, por uma multiplicidade de linguagens – verbais, sonoras, imagéticas, gestuais etc. Nesse sentido, a interação entre esses distintos modos semióticos requer dos leitores o desenvolvimento de habilidades linguísticas que os permitam ler e produzir textos de forma profícua.

Quando se pensa, especificamente, no espaço escolar, o trabalho com textos multissemióticos deve ser pensado de modo a integrar todas as distintas camadas de sentidos possibilitadas pelas multissemieses. Tão importante quanto essa integração é elucidar que determinadas escolhas composicionais, as quais nunca são arbitrárias, geram e ensinam, por sua vez, determinados efeitos de sentido. Logo, faz-se imprescindível (re)pensar o papel do professor e a formação crítica do aluno leitor diante de uma sociedade altamente semiotizada.

À vista disso, esta pesquisa, inserida na área da Linguística Aplicada, tem como objetivo precípua evidenciar a aplicabilidade da teoria Gramática do Design Visual (GDV), proposta teórico-metodológica, cunhada pelos estudiosos Kress e van Leeuwen (2006), na leitura crítica de um texto dinâmico. Para tanto, elegeu-se como objeto de estudo a animação *Save Ralph* (2021), produzida pela *Humane Society Internacional*, a fim de elucidar como as semioses se combinam nesse gênero para indiciar sentidos (disponível em <https://www.hsi.org/saveralphmovie/> ou <https://www.youtube.com/watch?v=AjdMtLF0Z6w>). Nessa direção, a questão que norteia este trabalho é: de que maneira as metafunções propostas pela GDV podem auxiliar o leitor a compreender o projeto de dizer dos produtores de uma videoanimação?

Nesse sentido, como suporte teórico foram utilizados, sobretudo, os estudos de Bakhtin (2011) e Rojo e Barbosa (2015), para discutir sobre o conceito de gêneros discursivos; de Rojo (2013), Rojo e Moura (2019) e Ribeiro (2018; 2021), a fim de fundamentar as discussões sobre multimodalidade e multiletramentos; e Kress e van Leeuwen (2006), Brito e Pimenta (2009), Santos (2010; 2011), entre outros, com o intuito de apresentar e explorar as metafunções representacional, interativa e composicional da GDV.

Para a consecução do objetivo proposto, foram realizados dois tipos de pesquisas: a) teórica: feita a partir do estudo de conceitos e teorias, a fim de contribuir com fundamentações sobre as noções de gênero, texto e leitura, para sustentar e ampliar as discussões sobre a GDV; e b) aplicada: executada por meio da análise de *frames* da animação supracitada, abordados segundo as especificidades das metafunções da GDV, com o intuito de problematizar a relevância dessa teoria para a leitura crítica de um texto dinâmico.

A fim de situar o leitor, apresenta-se a organização da pesquisa: na primeira parte, é feito um breve preâmbulo histórico sobre o surgimento do termo “multiletramentos”, afunilando as discussões para a sua introdução no contexto brasileiro, no qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exerce papel crucial em sua disseminação; já na segunda parte, abordam-se os encaminhamentos possíveis do uso das tecnologias digitais no espaço escolar, bem como suas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem – evidenciando as potencialidades de uso do gênero videoanimação na sala de aula; na terceira parte, apresenta-se a GDV e cada uma de suas metafunções; em um quarto momento, faz-se alusão aos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa; por fim, é feita uma sucinta contextualização da videoanimação aqui estudada, a qual, posteriormente, é analisada à luz dos pressupostos da GDV.

Diante disso, espera-se, com esta pesquisa, ampliar as possibilidades de trabalho com um gênero multimodal no espaço escolar, bem como dispor, para o professor de embasamentos teórico-metodológicos para desenvolver propostas mais dinâmicas e eficientes com a leitura multissemiótica no espaço escolar. Busca-se, por fim, elucidar que o uso do gênero videoanimação não se restringe ao simples papel de entretenimento, podendo ser utilizado como recurso pedagógico que torna os processos de ensino e de aprendizagem mais dinâmicos, atrativos e críticos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 MULTILETRAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE

#### 2.1.1 (Multi)letramentos: breve contexto de surgimento

A partir dos anos de 1990, época de avanços significativos nas mídias de comunicação, os textos passaram a sofrer grandes transformações, impulsionadas pela expansão do mundo digital. Esse cenário de mudanças, que impulsiona a descentralização da cultura escrita, permite que diferentes recursos – verbais, imagéticos, gestuais e sonoros – se combinem, se articulem e potencializem as práticas de leitura e produção dos textos na sociedade, cada vez mais semiotizada. Logo, o conceito de letramento – entendido como o uso situado das práticas linguísticas em diferentes campos da atividade humana, se modifica e, ao mesmo tempo, amplifica, culminando, posteriormente, no termo multiletramentos.

Nesse ínterim, em 1996, o Grupo de Nova Londres (GNL - *New London Group*) – composto por pesquisadores interessados em estudos sobre linguagem e educação linguística – surge frente a percepção de que “os textos, em parte derivados do impacto das novas mídias digitais, estavam mudando e já não mais eram essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens, que eles denominaram *multimodalidade*” (ROJO; MOURA, 2019, p. 19, grifo dos autores).

Para os estudiosos que compunham o grupo em questão, os efeitos da globalização no mundo, principalmente pela expansão dos meios de comunicação, culminaram em uma multiculturalidade, isto é, uma ampla diversidade étnica e social nas sociedades modernas. Logo, defendiam que as transformações em trânsito não impactaram somente os textos, mas também a riqueza cultural e linguística das populações, o que implicaria, nessa cadeia, em mudanças no âmbito da educação. Com base nessas proposições, o Grupo de Nova Londres propôs a “Pedagogia dos multiletramentos” por meio do manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* – em português, “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”, por meio da qual firmava:

a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes na sala de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO; MOURA, 2019, p. 12).



Pautados em uma proposta de educação que engloba a pluralidade dos sujeitos e das mudanças nas mídias, o GNL organiza essas questões tendo por base os âmbitos do trabalho (o qual diz respeito à diversidade produtiva); da cidadania (que abarca o pluralismo cívico); e da vida pessoal (que engloba as identidades multifacetadas). Portanto, na perspectiva do GNL, o prefixo “multi” aponta para dois tipos de “múltiplos” que abarcam as práticas de letramento: a) a multiplicidade de linguagens – que engloba as “semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais e contemporâneos, e; b) a multiplicidade de culturas – “trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO, 2013, p. 14).

Diante disso, depreende-se que a multimodalidade exige, por consequência, uma articulação com a concepção de multiletramentos. Em outras palavras, a multimodalidade diz respeito aos “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses)”, os quais demandam “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significação” (ROJO; MOURA, 2019, p. 19). Logo, a leitura isolada do texto escrito já não é mais suficiente para atender às exigências das práticas sociais, sendo necessário lê-lo e produzi-lo combinado com outras modalidades de linguagem, com um conjunto de outros signos, verbais e imagéticos<sup>1</sup>.

Na próxima seção, enfoca-se exatamente em evidenciar como a Base Nacional Comum Curricular aborda as demandas de trabalho com as TDIC e com os textos em sala de aula, agora, adjetivados como multimodais ou multissemióticos.

### **2.1.2 Tecnologias e ensino: proposições gerais da Base Nacional Comum Curricular**

Os diversos contextos de uso da língua/linguagem exigem que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas que os permitam ler e produzir textos de forma mais eficiente. Tendo em vista essa premissa, a BNCC<sup>2</sup>, documento norteador do ensino no Brasil, já atenta para o fato de que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multididáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e interagir” (BRASIL, 2018, p. 68).

---

<sup>1</sup> Para Ribeiro (2013, p. 21), “Todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado, em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal. Um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer. Há, neles, o produto da costura de intenções, sentidos, linguagens e propiciamentos tecnológicos. A ideia de que todo texto é multimodal está em Kress e van Leeuwen (1998) [...] “Todos os textos são multimodais. A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos” (KRESS e VAN LEUWEEN, 1998, p. 186).

<sup>2</sup> Pelas limitações deste trabalho, busca-se, neste tópico, apenas fazer um levantamento das proposições da BNCC sobre trabalho com tecnologias digitais, textos multimodais e gêneros discursivos no espaço escolar, sem adentrar nas insuficiências do documento no trato a esses objetos.

Nesse sentido, uma análise panorâmica da BNCC permite observar que esse escrito enfatiza claramente a relevância da inserção das TDIC em todas as etapas da Educação Básica. Isso é feito sempre reforçando como o contato e o domínio de diferentes aparatos tecnológicos auxiliam na formação crítica e cidadã do aluno. Sendo assim, o documento coloca como uma das competências gerais da educação básica:

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. 9).

A inclusão dos estudantes na cultura digital deve ser feita, então, de forma a permitir que eles se apropriem de forma responsável das tecnologias com as quais tem contato, dentro e fora da escola. Entretanto, a BNCC não aborda somente a importância das TDIC na formação do alunado. Encarrega-se, também, do trabalho com as múltiplas linguagens que impregnam e constituem a sociedade, como evidenciado em:

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2018, p. 61).

Ao considerar a diversidade de textos que circulam na contemporaneidade, em distintos campos de atuação, nota-se grandes mudanças no que diz respeito à leitura e produção de textos, mudanças essas ocasionadas pela explosão de novas mídias. Nesse sentido, os textos multissemióticos passam a combinar, cada vez mais, distintas linguagens, verbais e imagéticas, as quais precisam ser lidas de forma integrada, e não de forma isolada, potencializando o processo de construção de sentidos. Nessa direção, o eixo análise linguística/multissemiótica da BNCC traz as seguintes considerações:

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (BRASIL, 2018, p. 81).

Diante dessa proposta, vê-se que as práticas de leitura e produção de textos precisam ser trabalhadas de modo a abranger as distintas semioses que compõem e integram os mais variados gêneros discursivos que circulam na contemporaneidade. Logo, faz-se essencial transformar as salas de aula em espaços de formação integral dos estudantes.

Portanto, busca-se, no item seguinte, mostrar como a leitura de textos multissemióticos pode ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, o que demanda mudanças tanto na postura do professor quanto do aluno. Levando esses aspectos em consideração, apresenta-se o gênero videoanimação como potencial trabalho pedagógico no espaço escolar.

## **2.2 TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: ENCAMINHAMENTOS POSSÍVEIS**

### **2.2.1 Leitura de textos multissemióticos: ampliando possibilidades de ensino-aprendizagem**

Com a frequente inovação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), surgem, segundo Rojo e Barbosa (2015) “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (p. 116). Nesse sentido, a inserção de aparatos tecnológicos no espaço escolar vem como forma de promover propostas de ensino aprendizagem mais dinâmicas e eficientes, considerando todas essas transformações.

Para utilizar as TDIC de forma efetiva é preciso que o corpo docente esteja engajado em pensar em maneiras diversificadas de aplicá-las de modo a ampliar a gama de possibilidades do ensinar e do aprender. Os novos modos de produção, apresentação e circulação dos textos na sociedade contemporânea demandam entendê-los em um sentido mais amplo.

Nessa perspectiva, esta pesquisa parte do entendimento de que todo texto é, essencialmente, multimodal. Mesmo os compostos somente pelo conteúdo escrito apresentam diferentes modulações – tamanho da letra, fonte, organização espacial dos parágrafos etc. – e, portanto, também são multissemióticos – em maior ou menor grau. É exatamente o que defende Ribeiro (2021), ao afirmar que “ter em mente que todo texto é multimodal é uma premissa, isto é, precede nosso olhar e nosso lidar com os textos, quaisquer que sejam eles, e nos conduz tanto na sua sistematização quanto no seu ensino (RIBEIRO, 2021, p. 140). Logo, rejeita-se, aqui, a compreensão do texto enquanto objeto de estudo unimodal ou monomodal, exatamente pela impossibilidade de sê-lo. Rojo e Barbosa (2015), ao definirem texto

multissemiótico como aquele que recorre às diferentes modalidades de linguagem para sua composição, levantam uma série de elementos que o constituem:

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 (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Todas essas camadas de sentido possibilitadas por semioses diversas tornam-se de suma relevância para a leitura e a produção de textos na contemporaneidade, já que os gêneros estão cada vez mais multimodais. Sendo assim, a análise dos textos deve ser feita de maneira a integrá-las, e não desconsiderando outras camadas de sentido tão importantes quanto o conteúdo verbal.

Dessa multiplicidade de linguagens, surge a necessidade de se trabalhar o porquê de determinadas escolhas composicionais, que, por sua vez, geram ou ensejam determinados efeitos de sentido. E é exatamente por essa direção que deve percorrer o trabalho com textos multissemióticos no espaço escolar, pois “quando se diz e se defende a leitura de imagens, quer-se também dizer que uma imagem carrega lá suas complexidades e segredos. Não basta ser vista, em um relance quase aleatório. Uma imagem precisa ser lida, também, à maneira de um conjunto de palavras” (RIBEIRO, 2021, p. 67).

O que se deve buscar a partir do trabalho com textos multimodais na esfera escolar é despertar o “poder multissemiótico”<sup>3</sup>, isto é, a capacidade de mobilizar e utilizar recursos semióticos, tanto na escrita quanto na leitura. Ribeiro (2018), entende tal termo como “o nosso poder de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais do que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever” (p. 83), e as tecnologias têm ampliado de forma significativa esse poder:

É ‘poder’ saber escrever, desde a alfabetização, mas antes, desde o contato com materiais escritos; é ‘poder’ manejar linguagens para a produção de sentidos, seja lendo, seja produzindo textos; é ‘poder’ a percepção de quantas funções e serventias têm o texto e as palavras (além de outras linguagens, como a imagem ou o som, por exemplo). É ‘empoderar’, portanto, oferecer meios para que as pessoas leiam, leiam bem, reajam e produzam textos. E as formas de se fazer isso mudaram ao longo do tempo, incluindo-se mudanças tecnológicas (RIBEIRO, 2018, p. 85).

Essa afirmação reforça, portanto, a necessidade de se oferecer os subsídios para que os estudantes se “empoderem”, e façam uso desse “poder” de forma crítica nos diferentes contextos sociais em que se inserem, e não só para atuar no campo escolar. Para tanto, é

---

<sup>3</sup> Termo cunhado por Kress (2003) e defendido por Ribeiro (2018).

necessário ajustar as tecnologias aos objetivos da aprendizagem, a fim de fazer uma integração de fato prolífica entre ensino, aprendizagem e recursos tecnológicos. Portanto, esse é um trabalho conjunto, que demanda participação ativa dos professores, da comunidade escolar em geral, bem como a participação do alunado. Com vistas a aprofundar a discussão acerca do trabalho com os gêneros multissemióticos, o próximo tópico apresenta uma reflexão acerca do gênero videoanimação.

### 2.2.2 Videoanimação: um gênero multissemiótico

À luz dessas discussões iniciais, já é possível vislumbrar que a linguagem humana é fonte inesgotável de tentativas de representação de situações do cotidiano social. Por meio dela, os sujeitos se (re)constituem e se manifestam nos mais variados campos da atividade humana. Em nossas interações cotidianas nos âmbitos trabalhista, familiar, escolar, entre outros, organizamos nossa comunicação por meio de enunciados – concretos, únicos, mais ou menos estáveis –, que se acomodam naquilo que Bakhtin (2011) denomina de gêneros discursivos.

Tendo isso em vista, Rojo<sup>4</sup> e Barbosa (2015) caracterizam os gêneros, na perspectiva bakhtiniana, como “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com outras pessoas” (p 16). Partindo dessa concepção, nota-se que todas as práticas sociais, em cada campo de atuação, se concretizam por meio de gêneros discursivos, os quais organizam a língua/linguagem de acordo com as necessidades específicas de um dado contexto, permitindo que façam sentido para o outro. Nas palavras de Bakhtin:

Em cada **campo** existem e são empregados **gêneros** que correspondem às condições específicas de um dado campo; é a esses gêneros que correspondem **determinados estilos**. Uma **determinada função** (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e **determinadas condições de comunicação discursiva**, específicas de cada campo, **geram determinados gêneros**, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais (BAKHTIN, 2011, p. 266, grifo nosso).

Da mesma forma que são inúmeros os campos ou esferas da atuação da vida humana, também são incontáveis a quantidade de gêneros que os sujeitos utilizam e estilizam – muitas vezes, sem nem se dar conta – para atender a condições de interação específicas. Isso ocorre “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada

---

<sup>4</sup>Faz-se imprescindível frisar que por mais que a estudiosa Roxane Rojo seja de uma filiação teórica distinta da GDV, já que se pauta em Bakhtin e o Círculo para construir suas discussões, é inegável a relevância de suas pesquisas, sobretudo no que diz respeito aos multiletramentos. Portanto, cabe evidenciar que na parte da análise do texto dinâmico optou-se, neste trabalho, por questões de afinidade teórica, utilizar a proposta de Kress e van Leeuwen (2006), e não a teoria de gêneros bakhtiniana, que embasa os trabalhos da autora.

campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Nota-se, então, a partir dessa assertiva, que a definição de gêneros depende do funcionamento social das esferas de atividade humana.

Em consonância a isso, Rojo e Barbosa (2015) afirmam, com base nos pressupostos teóricos bakhtinianos, que as esferas/campos de atuação não são compreendidas de forma estática ou estanque. Logo, “**não são estáticas** porque se transformam com as mudanças históricas, sociais e culturais. E **não são estanques**, pois estão estreitamente relacionadas, interinfluenciam-se e muitas vezes funcionam de maneira imbricada e híbrida” (p. 67, grifos das autoras).

Fica, então, evidente que os gêneros discursivos geram, transformam e integram as práticas sociais, uma vez que “todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero”. E é exatamente por meio de enunciados/textos que os sujeitos expressam, “por meio da língua/linguagem, uma significação, uma apreciação a respeito do mundo, das coisas, dos outros ou de outros ditos” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 28). É tendo em vista essa pluralidade de maneiras de (re)significar, por meio da linguagem, a sociedade à nossa volta, que esta pesquisa elege como objeto de estudo o gênero videoanimação, que é muito mais que um simples desenho animado utilizado para entretenimento.

Em textos multimodais, como já evidenciado, vários elementos são combinados com o propósito de construir um dado projeto de dizer, um determinado efeito de sentido. Da mesma forma, os discursos se constituem por meio de distintos modos e aspectos materiais do texto para sua significação. Logo, é a partir das escolhas e relações feitas pelo sujeito que o discurso materializa, por meio da linguagem, as representações e mensagens de seu interesse, impregnadas por contextos, vivências e experiências sociais diversas.

Quando se pensa na esfera escolar, faz-se de suma importância que o trabalho com gêneros discursivos não seja abordado com fim em si mesmo, mas sim pelos múltiplos efeitos de sentidos que eles produzem a partir da leitura e da produção de textos/enunciados reais, que constituem a vida diária dos estudantes. Desse modo, o trabalho com animações em sala de aula, bem como com qualquer outro gênero discursivo, demanda que o docente possua conhecimentos teórico-metodológicos acerca do funcionamento, da organização e das características composicionais desse gênero. Por ser uma produção filmica, videoanimações podem ser lidas sob diversas perspectivas, já que suscitam múltiplas leituras. Tendo em vista o âmbito escolar, Vieira (2008) considera que a animação

privilegia a apreensão de aspectos do cotidiano, utilizando como propriedade diferentes linguagens e conexões visuais, auditivas e narrativas, para chegar por meio da fantasia, da imaginação e da sensibilidade, ao receptor. Por toda sua forma é que as animações não podem ficar longe da sala de aula (VIEIRA, 2008, p. 144).

Exatamente por integrar distintos modos semióticos – verbais (falados ou escritos), imagéticos, gestuais, sonoros –, os quais fazem parte do cotidiano dos alunos, que o texto multimodal precisa ser levado e explorado em sala de aula. Entretanto, é preciso ter em vista que os meios audiovisuais não devem ser utilizados apenas como acessórios para ilustrar e exemplificar conteúdos já ministrados, mas sim como recursos que potencializam as discussões empreendidas pelo professor, e levam à reflexão, a análise, a questionamentos por parte do aluno.

Nessa direção, cabe frisar que os textos multimodais precisam ser lidos e produzidos de forma crítica, a fim de evidenciar que “a linguagem (uso de signos para produção de sentido) é marcada pelas relações de poder presentes na sociedade e, além de marcada, é instrumento de reforço e manutenção dessas relações” (FERREIRA; LEANDRO; COE, 2019, p. 70). No que tange, especificamente, à linguagem audiovisual, os autores mencionados pontuam

por evidenciar também traços de identidade de um grupo social, [a linguagem visual] pode ser uma grande aliada para a análise e para o reconhecimento das ideologias e discursos que emergem dos processos de interação. Portanto, o exercício da leitura desse tipo de texto constitui um exercício político que contribui para a promoção da cidadania (FERREIRA; LEANDRO; COE, 2019, p. 70).

Em uma animação, como em qualquer outro gênero, a discussão sobre os modos de representação das linguagens é aspecto imprescindível para a compreensão do texto, pois é a partir delas que o sentido é produzido e o projeto de dizer é (re)construído. Por isso, faz-se de suma relevância ter em mente que a equipe fílmica projeta e articula os elementos multissemióticos de forma premeditada, com objetivos muito bem estabelecidos, uma vez que “as representações escolhidas pelos produtores constituem proposta(s) de sentido, mas são os eventos/as circunstâncias, em interação com os modos de ler dos interlocutores, que irão gerar as interpretações” (FERREIRA; CARDOSO; FURTADO, 2019, p. 35).

Diante disso, dar subsídios para que os alunos identifiquem as intenções discursivas produzidas a partir dos textos permite a eles lerem criticamente o mundo e compreender que as escolhas feitas pelo produtor são construídas por um viés ideológico, ligado a valores e a interesses sociais distintos. A quarta seção deste trabalho se propõe exatamente a evidenciar possibilidades de leitura dessas intenções, à luz da perspectiva teórica da Gramática do Design Visual.

## 2.3 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: CONSIDERAÇÕES E POTENCIALIDADES

### 2.3.1 GDV: uma extensão da Gramática Sistêmico-Funcional

Antes de adentrar na Gramática do Design Visual (GDV), é preciso entender com base em quais pressupostos Kress e van Leeuwen (2006) cunharam essa proposta teórica. Como já frisado nesta pesquisa, a década de 1900 marca uma época de grandes transformações nas estruturas sociais, acarretadas pelo expansivo e acelerado desenvolvimento tecnológico. Tendo isso em vista, começam a surgir vários estudos preocupados em sistematizar discussões sobre as distintas camadas que compõem os textos, bem como suas relações e reflexos na vida dos sujeitos, cada vez mais imersos no mundo digital.

Dentre esses estudos, têm-se a Gramática (ou Linguística) Sistêmico-Funcional<sup>5</sup> (GSF), postulada por Michael Halliday (2004). Pautada em um viés funcionalista da linguagem, essa teoria aparece com o intuito de estudar de forma mais aprofundada a linguagem, entendida por esse autor como um sistema de significados.

Nesse sentido, a GSF “estuda a língua nas diferentes funções sociais que ela exerce, na qual cada indivíduo realiza e constrói significados através das funções e relações disponíveis nos sistemas” (NOVELLINO, 2007, p. 51). Logo, ao propor uma abordagem ancorada em funções da linguagem – aplicáveis não só à linguagem verbal, mas também a todos os tipos de semiose humana –, essa teoria entende o significado como escolha, por meio da qual todo e qualquer sistema semiótico é interpretado enquanto redes sistêmicas de significados, que interagem e se conectam.

Halliday (2004), propõe, então, três funções para linguagem, sendo elas: “(a) **ideacional** – função de representação das experiências do mundo exterior e interior (b) **interpessoal** – expressão das interações sociais e (c) **textual** – expressão da estrutura e formato do texto” (NOVELLINO, 2007, p. 51, grifos da autora). Sendo assim, a escolha dos termos utilizados na GSF – ideacional, interpessoal e textual – leva em consideração a função que eles exercem na linguagem.

Kress e van Leeuwen (2006), por seu turno, com base em Halliday desenvolvem a Gramática do Design Visual, proposta teórico-metodológica voltada à análise das informações visuais dos textos imagéticos. Renomeiam, por questões de adequação teórica, as três funções

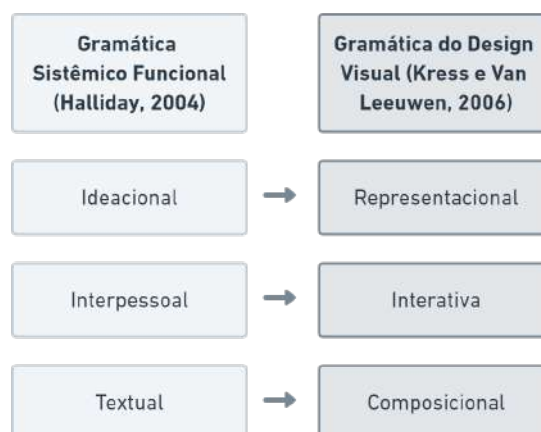
---

<sup>5</sup> Por não ser o enfoque de estudo desta pesquisa, será feita apenas uma breve explicação acerca da GSF, a fim de situar o leitor sobre as origens dos pressupostos que embasam a GDV.



apresentadas anteriormente como *representacional* – enfoca nos modos de representação dos participantes da imagem; *interativa* – envolve a relação, de maior ou menor proximidade, entre a imagem e o observador; e *composicional* – trata da organização espacial dos elementos que compõem a imagem. No esquema abaixo (Figura 1), tem-se a equivalência entre as funções da GSF e da GDV.

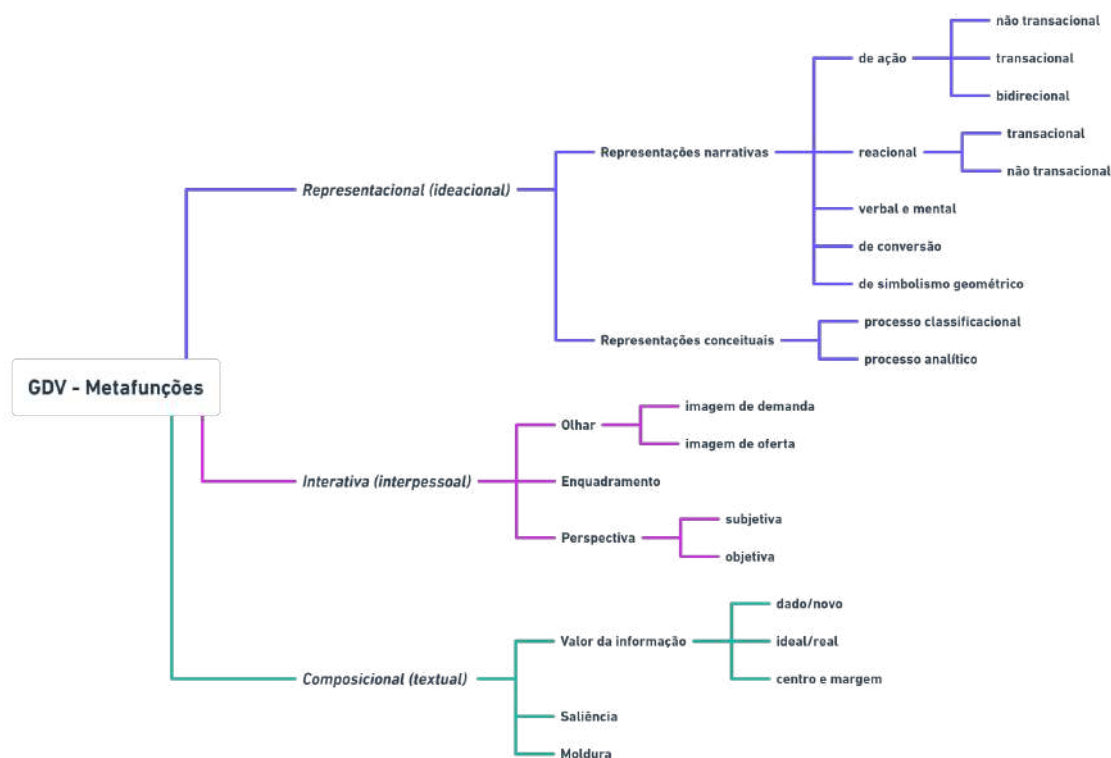
**Figura 1:** Equivalência entre as metafunções da GSF e a da GDV.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Para a construção da GDV, os autores aplicam as proposições de Halliday aos signos imagéticos, em diferentes modos de comunicação, visando a análise crítica de textos multimodais. Nesse sentido, a estruturação em metafunções dá ênfase ao signo e ao modo como ele é interpretado socialmente, em distintos contextos e por diferentes grupos. Logo, “da mesma forma que a linguagem verbal pode ser analisada à luz das teorias sistêmico-funcionais de Halliday, o visual e outros modos semióticos também seguem propósitos comunicativos” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 88). A fim de sistematizar as proposições de Kress e van Leeuwen, Brito e Pimenta (2009) propõem a seguinte esquematização:

**Figura 2:** Estrutura da Gramática do Design Visual.



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Brito e Pimenta (2009).

Com essa organização em metafunções, Kress e van Leeuwen visam à análise crítica dos textos multimodais. Ao denominar essa teoria como uma “gramática”, os autores não visam engessar em categorias as possibilidades de significação dos códigos do sistema comunicativo visual, mas sim “contrastar como essas representações [do código verbal e imagético] apresentam estruturas semelhantes, porém distintas relativas a seus elementos de representação do mundo (SILVEIRA; CUNHA, 2021, p. 28). Logo, como uma gramática do visual, e não uma gramática normativa, visa a “analisar o texto a partir da compreensão do uso dos diferentes modos semióticos com vista a uma interpretação crítica de condutas ideológicas” (LEAL, 2011, p. 76).

O termo “design”, por seu turno, diz respeito à própria combinação entre os recursos. Logo, em design tem-se “o hábito, a convenção, a tradição e a inovação”, uma vez que “o discurso é realizado num contexto de uma dada situação de comunicação, o design é criado a partir dessas convenções e desses conhecimentos socialmente constituídos, que somente poderão ser alterados numa interação social (SANTOS, 2011, p. 4).

Santos (2011) ainda afirma que a GDV “busca fornecer inventários das estruturas composicionais que têm se transformado em convenções na Semiótica Social<sup>6</sup> do visual, investigando como tais estruturas são utilizadas por produtores contemporâneos de imagem para produzir significados” (p. 5). Kress e van Leeuwen (2006) defendem, então, que as produções imagéticas são fruto das escolhas dos sujeitos e, portanto, veiculam os discursos socialmente e culturalmente constituídos em distintos contextos, refletindo aspectos da realidade. Portanto,

A escolha dos signos em qualquer representação é, então, socialmente motivada e tem significados políticos e sociais, o que está intrinsecamente ligado ao poder e aos mecanismos de controle dos grupos dominantes presentes nos atos semióticos, em uma articulação dos diferentes significados sociais e culturais de cada elemento representado. Para elaborar uma mensagem, os recursos semióticos não estão restritos à escrita, à fala e à imagem, pois podem incluir tudo o que pode ser feito em diferentes formas, permitindo a articulação de diferentes significados sociais e culturais (SANTOS, 2011, p. 3).

É tendo em vista esse “poder” dos atos semióticos que Kress e van Leeuwen (2006) defendem uma “alfabetização visual”, uma vez que ser letrado visualmente é uma questão de sobrevivência na sociedade atual. Dessa forma, é pela GDV que os estudiosos alegam a “necessidade de um letramento visual, na medida em que a comunicação visual está se tornando cada vez mais um domínio crucial nas diversas redes de práticas sociais das quais participamos” (SANTOS, 2010). Em complemento a isso, vale reforçar os apontamentos dos autores:

Até agora, a linguagem, especialmente a linguagem escrita, tem sido a mais valorizada, a mais frequentemente analisada, o modo mais prescritivamente ensinado e o mais meticulosamente policiado em nossa sociedade. Se, como argumentamos, isso agora está mudando em favor de mais meios múltiplos de representação, com forte ênfase no visual, os educadores precisam repensar o que precisará ser incluído nos currículos de 'alfabetização', o que deve ser ensinado sob seu título nas escolas, e considere o lugar novo e ainda em mudança de escrever como um modo dentro desses novos arranjos<sup>7</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 34, tradução nossa).

Partindo dessa necessidade de incorporar a comunicação visual e seus múltiplos modos de representação nos currículos escolares, passemos à apresentação – feita com base na organização proposta por Brito e Pimenta (2009) – de cada uma das metafunções da GDV,

<sup>6</sup>Segundo Santos e Pimenta 2014, “o ponto central da semiótica é a significação e, para a Semiótica Social, a ênfase recai sobre o processo de produção e recepção do signo” (p. 299).

<sup>7</sup>“Until now, language, especially written language, has been the most highly valued, the most frequently analysed, the most prescriptively taught and the most meticulously policed mode in our society. If, as we have argued, this is now changing in favour of more multiple means of representation, with a strong emphasis on the visual, then educationalists need to rethink what will need to be included in the curricula of 'literacy', what should be taught under its heading in schools, and consider the new and still changing place of writing as a mode within these new arrangements” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 34).

as quais operam de forma conjunta em toda a imagem, mesmo sendo apresentadas em tópicos distintos. A compreensão dessas metafunções pode emprestar contribuições para uma leitura mais reflexiva, mais aprofundada e mais crítica das escolhas feitas pelos produtores e para a percepção dos efeitos de sentidos ensejados pela combinação dos recursos semióticos e suas influências na construção do projeto de dizer.

### 2.3.1.1 Metafunção representacional (ideacional)

A *metafunção representacional*, como o próprio nome já adianta, diz respeito à forma na qual os participantes são representados nas imagens. Por meio dela, “o homem é capaz de recriar e figurar o mundo por meio das coisas (pessoas, objetos e lugares), dos eventos (ações) e das circunstâncias” (SILVEIRA; CUNHA, 2021, p. 27). Sendo assim, nela, as informações visuais se organizam em duas estruturas representacionais: as *narrativas* e as *conceituais*.

Antes de aprofundar as discussões sobre tais estruturas, é importante discutir sobre dois elementos imprescindíveis para a análise dos recursos envolvidos nas imagens, os quais são denominados pela GDV como: a) *participante(s) representado(s)* (PR) – engloba tudo o que é apresentado na imagem, como pessoas, animais, objetos, cenário etc; b) *participante(s) interativo(s)* (PI) – refere-se a quem lê e a quem produz a imagem. Ressalta-se, ainda, que o PR pode ser o ator, isto é, de onde surge o vetor, ou a meta, ou seja, para onde o vetor aponta (Figura 3). Logo, é da relação entre esses participantes que são produzidos os efeitos de sentido pretendidos em uma produção imagética.

**Figura 3:** Esquema ator, vetor, meta.



**Fonte:** Reprodução do esquema de Brito e Pimenta (2009, p. 89).

Entretanto, é importante frisar que os vetores são considerados para a análise de imagens estáticas. Quando se trata de textos em movimentos, como é o caso do gênero videoanimação, recursos como gestos, posturas, expressões faciais, posicionamentos etc. são utilizados como indicadores de movimento, isto é, auxiliam na representação das ações dos participantes representados, fazendo progredir a narrativa.

Feita essa ressalva, passa-se, agora, para as discussões sobre as estruturas narrativas. Essas estruturas dizem respeito aos eventos e às ações nos quais os participantes estão envolvidos em uma dada comunicação visual. Para tanto, podem se subdividir em: 1) de ação; 2) reacionais; 3) de fala e mental; 4) de conversão; 5) de simbolismo geométrico.

Os processos narrativos *de ação* são aqueles que apresentam acontecimentos do mundo real, podendo ser divididos, segundo Brito e Pimenta (2009) em:

- a) *ação não transacional* – há somente a presença do participante, que é ao mesmo tempo o ator, uma vez que a meta não está presente na imagem. Assim, ainda que não haja a presença de uma meta, podemos reconhecer uma ação praticada pelo ator.

**Figura 4:** Processo narrativo de ação não transacional



Fonte: <[ge.globo.com](http://ge.globo.com)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

- b) *ação transacional* – tem-se a presença de pelo menos dois participantes, sendo um o ator e o outro a meta;

**Figura 5:** Processo narrativo de ação transacional.



Fonte: <[familia/](http://familia/)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

c) *bidirecional* – se dá quando os dois participantes são, simultaneamente, ator e meta.

**Figura 6:** Processo narrativo de ação bidirecional.



Fonte: <[hospitalproncor](http://hospitalproncor)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

Os processos *reacionais*, por sua vez, envolvem uma ação e uma reação, sendo o vetor construído pela direção do olhar do participante, o qual, por seu turno, reage a algum fenômeno. Nesse sentido, divide-se em:

a) *transacional*: no qual o olhar do participante se dirige ao fenômeno, que também está presente imagem;

**Figura 7:** Processo narrativo reacional transacional.



Fonte: <[gazetadopovo](http://gazetadopovo)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

b) *não transacional*: o olhar está voltado para quem não está na imagem, isto é, o fenômeno para o qual o participante está olhando não está presente na imagem. Segundo Brito e Pimenta (2009) isso “gera no leitor um desejo de saber para o que o participante estaria olhando ou em que estaria pensando; se realizado em *close-up*,

esse recurso pode ainda gerar no leitor uma empatia ou identificação com esse participante captado na imagem” (p. 92).

**Figura 8:** Processo narrativo reacional não transacional.



Fonte: <[blogcitarío](#)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

Os processos narrativos *de fala e mental*, por sua vez, utilizam-se de enunciados que se ligam a balões de fala. Sendo assim, o participante, que pode ou não ser humano, se liga a um balão, o qual contém a representação de um processo mental ou alguma fala. Pimenta e Maia (2014) afirmam que os participantes podem receber diferentes nomes. Logo, chama-se de *dizente*, o “participante do qual emana o balão que indica a fala, e o enunciado, conteúdo inserido no balão”, e de *experienciador* – “se o processo for definido por um balão indicativo de pensamento” –, que é “aquele de quem parte o balão, e fenômeno, o que está inserido no balão” (p. 134).

**Figura 9:** Processo narrativo de fala e mental.

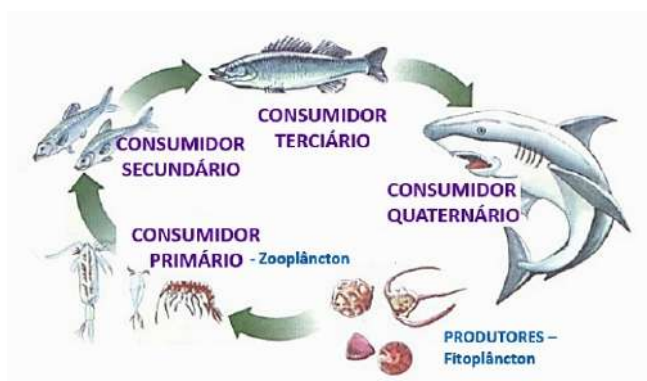


Fonte: <[researchgate](#)>. Acesso em: 1 nov. 2021.



Em se tratando dos processos de *conversão*, nota-se que a comunicação é apresentada como um ciclo – que se assemelha a uma cadeia reprodutiva – no qual o participante, chamado de retransmissor, é, de forma simultânea, meta de uma ação e ator de outra. Esse tipo de estrutura narrativa é comum “de diagramas que representam eventos naturais, como ciclo da água, metamorfose dos anfíbios, mas também pode ser aplicado em (inter)ações humanas” (PIMENTA; MAIA, 2014, p. 135).

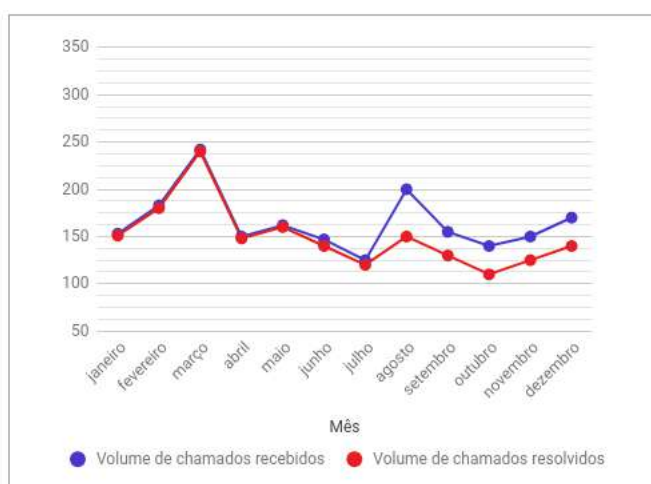
**Figura 10:** Processo narrativo de conversão.



Fonte: <[todamateria](#)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

Por fim, os processos narrativos *de simbolismo geométrico* são aqueles em que “há somente o vetor, indicando direcionalidade, por meio de um sinal de infinito, em vez de uma seta” (PIMENTA; MAIA, 2014, p. 135). Logo, não são apresentados participantes de nenhuma espécie, apenas um vetor que aponta para fora da imagem.

**Figura 11:** Processo narrativo de simbolismo geométrico.



Fonte: <[alura](#)>. Acesso em: 1 nov. 2021.



Em se tratando das *representações conceituais*, tem-se uma imagem apresentando uma relação de taxonomia, isto é, agrupamento em categorias, entre seus participantes. Sendo assim, as representações podem ocorrer por meio dos processos, sendo eles:

- a) *classificacional* – neste, os participantes se articulam de forma taxonômica, isto é, por grupos com categorias similares, as quais estão subordinadas umas às outras por um tema em comum;

**Figura 12:** Processo conceitual classificacional.



Fonte: <[veganbusiness](#)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

- b) *analítico*: no qual existe a presença “de um ou mais participantes chamados de portadores (*carriers*), que se relacionam com os seus atributos possuídos (*possessive attributes*), os quais formam uma estrutura na qual se realiza a classificação (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 94).

**Figura 13:** Processo conceitual analítico.



Fonte: <[juromano](#)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

### 2.3.1.2 Metafunção interacional (interpessoal)

A metafunção interativa, por sua vez, refere-se às relações e as modalidades existentes entre os participantes interativos e os participantes representados, relações essas que revelam

a visão de mundo do produtor da imagem, o qual busca interagir, por meio do texto visual, com o observador. Como apontam Kress e van Leeuwen (2006), nessa função o significado é entendido como uma troca, que é estabelecida com base em como a imagem se aproxima ou se afasta do participante interativo (PI leitor).

Nesse viés, a função interativa se encarrega de apresentar as marcas que indicam os tipos de relações estabelecidas na estrutura visual, que pode se dividir em três tipos: “as relações entre participantes representados; as relações entre participantes interativos e os participantes representados; e, por fim, as relações entre participantes interativos. Nessa última relação, geralmente, os participantes interativos não estão envolvidos diretamente” (LEAL, 2011, p. 190). Com base nelas, as imagens podem ser classificadas em três dimensões – olhar, enquadramento e perspectiva –, explicadas abaixo.

Na primeira dimensão, que é do *olhar*, o PR adota um determinado ato de fala que ele espera que o leitor siga, o qual, por sua vez, pode acatar ou não ao comando. Com base nisso, Brito e Pimenta (2009) afirmam que o olhar, ao apontar para um dado ponto da imagem, pode ser:

- a) *imagem de demanda* (ou olhar de oferta) – é aquela em que o PR presente na imagem olha diretamente para o leitor (que pode se aproximar ou manter distância), buscando criar um vínculo imaginário com ele, de afinidade, de sedução ou de dominação;

**Figura 14:** Olhar de demanda.



Fonte: <[vix.com](http://vix.com)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

- b) *imagem de oferta* (ou olhar de oferta) – nesta, é o PI (que assume o papel de um observador invisível) que olha para o PR (o qual é, nesse caso, um objeto de

contemplação oferecido a alguém), uma vez que este não olha diretamente para o leitor, sendo apenas captado pela imagem.

**Figura 15:** Olhar de oferta.



**Fonte:** <[womenshealthbrasil](http://womenshealthbrasil.com)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

Na segunda dimensão, a do *enquadramento*, tem-se os níveis de proximidade entre o(s) PR(s) e o(s) PI(s), os quais podem estabelecer uma relação imaginária de maior ou menor distância social. Kress e van Leeuwen (2006) salientam que um menor distanciamento entre o PR e o leitor (imagens captadas de uma distância menor), principalmente com endereçamento de demanda, indica uma proximidade com esse leitor. Quanto menor for a distância colocada entre o PR e o leitor (observador), maior será o grau de criação de uma relação social imaginária por parte desse leitor. Em contrapartida, os(s) PR(s) fotografados a uma distância maior (o que acaba por retirar o impacto do olhar do leitor) são percebidos por esse mesmo leitor como objetos de contemplação, que pode ser traduzida como respeito ou como preconceito. Logo, esses níveis vão desde um *close-up* (plano fechado), passando pelo plano médio (*medium shot*), até uma imagem panorâmica (plano aberto), construindo uma relação com o mundo concreto.

**Figura 16:** Plano de enquadramento (médio).



**Fonte:** <[territoriosgastronomicos](#)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

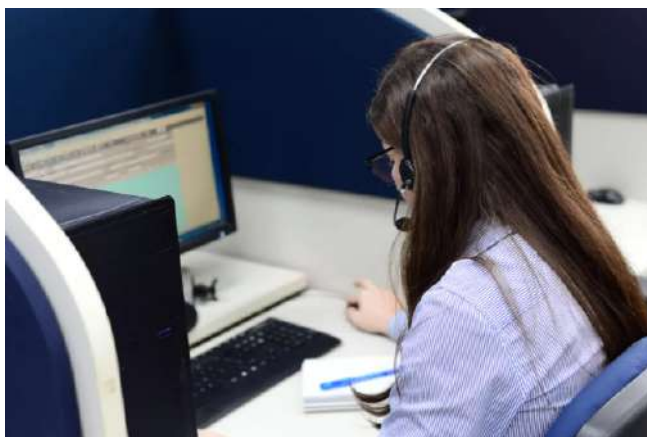
Na terceira e última dimensão, a da *perspectiva*, trabalha-se com as imagens a partir de um dado ângulo ou ponto de vista, os quais podem estabelecer relações de poder e de privilégio (estabelecidas pelo ângulo vertical) ou de empatia (que se dão no ângulo horizontal). Em termos de perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006) dividem a imagem em: *subjetiva* – na qual o PR é retratado sob um ângulo escolhido pelo produtor, que também é imposto ao leitor; ou *objetiva* – em que o produtor revela tudo o que existe na imagem, ou tudo o que julgue ser importante mostrar. Em resumo, “as imagens objetivas mostram o participante representado da forma como ele é, ao passo que as imagens subjetivas mostram-no como ele é visto a partir de um determinado ponto de vista do produtor da imagem” (SANTOS, 2011, p. 7).

**Figura 17:** Perspectiva subjetiva.



**Fonte:** <[telemarketing](#)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

**Figura 18:** Perspectiva objetiva.



Fonte: <[g1.globo](http://g1.globo)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

Por fim, cabe salientar que, no âmbito da metafunção interativa, Brito e Pimenta (2009) destacam ainda a relevância da *modalidade*, que perpassa essas três dimensões – bem como se faz presente em todo e qualquer modo semiótico – e auxilia na demarcação das relações de poder e de solidariedade entre os interlocutores (falante e ouvinte). No campo imagético, Kress e van Leeuwen destacam a importância de elementos como modulação e saturação das cores, iluminação, brilho, profundidade etc., os quais são critérios para avaliar a verdade ou a credibilidade das produções visuais, verbais ou de qualquer outro caráter comunicativo. Logo, diferentes graus de modalidade em textos multimodais servem para “delinear modelos de construção e representação da realidade que envolvam a credibilidade e a confiabilidade na recriação das situações como fato, ficção, certeza, dúvida, veracidade ou falsidade das mensagens em suas diversas instâncias comunicativas” (SILVEIRA; CUNHA, 2021, p. 22).

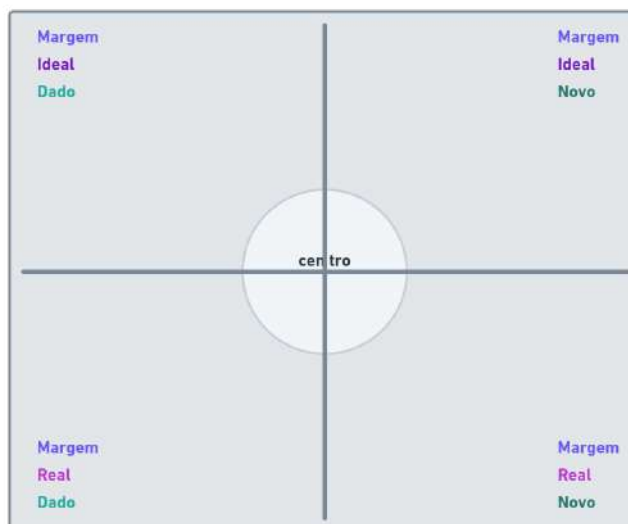
### **2.3.1.3 Metafunção composicional**

A última metafunção proposta por Kress e van Leeuwen (2006) é a composicional, a qual diz respeito a como os elementos apresentados na imagem se organizam espacialmente para a concretização de diferentes significados textuais. Em outras palavras, refere-se à distribuição dos arranjos composicionais, os quais, dependendo da forma que são organizados e posicionados, recebem diferentes graus de importância na imagem. Essa função pode se apresentar, então, por meio de três sistemas relacionados entre si: o valor da informação; a saliência; e a moldura.

O primeiro deles, *o valor da informação*, como o próprio nome já adianta, diz respeito ao valor, isto é, a importância que cada um dos elementos contidos em uma imagem recebe,

com base na posição que ocupam na estrutura visual. Segundo Brito e Pimenta (2009), eles podem ser alocados na horizontal, na vertical ou centralizados, realizando-se, então, por meio de três estruturas: dado/novo; ideal/real; centro e margem.

**Figura 19:** O valor da informação, segundo a orientação de leitura da cultura ocidental.



**Fonte:** Adaptado com base no esquema de Kress e van Leeuwen (2006 apud BRITO; PIMENTA, 2009, p. 109).

Em se tratando da estrutura *dado/novo* (demarcação horizontal), a da imagem segue a orientação da cultura ocidental, isto é, se dá da esquerda (dado) para direita (novo). À esquerda, são colocados os elementos que representam a informação dada, isto é, já conhecida pelo leitor, algo familiar; já à direita, estão postas as informações novas, que o leitor ainda vai conhecer, ou seja, é o espaço destinado à apresentação de uma nova informação. Como pontua Santos (2011, p. 7, grifos da autora), “o *Dado* apresenta-se como senso comum, como parte da cultura da sociedade e o *Novo* é a informação colocada em discussão” (ver Figura 4).

**Figura 20:** Dado/novo.



**Fonte:** <[saude.ce](http://saude.ce)>. Acesso em: 1 nov. 2021.



No que tange a estrutura *ideal/real* (demarcação vertical), segue-se não só a organização da leitura de textos das civilizações ocidentais (da esquerda para a direita), mas também em sentido descendente (de cima para baixo) – ver Figura 21. Logo, na parte superior da comunicação não verbal expressa “a idealização de algo ou a promessa de um produto” ou, então, apresenta “algo que trará mais afinidade emotiva com o leitor, aquilo que ele pode vir a ser, o campo do sonho, do imaginário”; já a parte inferior da imagem, “tende a ser mais informativa e prática; é a área que está mais ligado ao mundo real, concreto” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 109). Em síntese, “o plano superior, de uma maneira geral, é destinado a mostrar a promessa do produto, o status ou glamour que ele pode oferecer aos seus usuários. O plano inferior mostra o produto em si” (SANTOS, 2011, p. 7).

**Figura 21:** Ideal/real.



Fonte: <[ucicinemas](#)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

A última estrutura do valor da informação é *centro e margem*<sup>8</sup>, na qual as informações visuais dividem-se em elementos centrais (isto é, de maior relevância) e marginais (de menor importância), podendo ocorrer tanto na posição vertical quanto na horizontal (Figura 5). Ademais, Brito e Pimenta (2009) frisam que quando há a coexistência entre composições dado/novo e ideal/real em uma imagem, o elemento disposto ao centro recebe o nome de mediador. Nesse caso, “o centro constituirá o núcleo da informação e os elementos que ficam às suas margens lhe dão suporte – acompanhando a informação central – sendo dispostos de uma maneira simétrica para não dar ideia das estruturas dado/novo e ideal/real” (SANTOS, 2011, p. 7).

**Figura 22:** Esquemas de dado/mediador/novo e de ideal/mediador/real.



**Fonte:** Elaborado com base em Brito e Pimenta (2009, p. 110).

Já segundo Brito e Pimenta (2009), a *saliência*, refere-se à colocação de um elemento em posição de destaque em relação aos demais apresentados na estrutura visual, criando uma hierarquia de importância, já que dá ênfase (maior ou menor) a certos elementos. Essa demarcação pode ser feita por meio “do uso de cores, tamanhos, contrastes, independente de onde ele esteja colocado na imagem” (p. 112).

<sup>8</sup>Segundo Brito e Pimenta (2009, p. 110), “devido à prevalência na cultura ocidental da polarização dos elementos entre dado, novo, ideal, real, exemplos dessa outra forma de composição são mais comuns em imagens de origem asiática”.



**Figura 23:** Saliência.



**Fonte:** <[hypescience](#)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

O terceiro, a *moldura*, diz respeito à divisão dos elementos apresentados na imagem por meio de linhas, espaços vazios e até mesmo o uso de cores e formas, que geram efeito de desconexão entre eles, evidenciando se eles pertencem ou não ao mesmo núcleo informativo. Por outro lado, Pimenta e Maia (2014) afirmam que “a conexão se dá pela ausência de espaços vazios e de linhas divisórias, por cores e formas que se mantêm e se repetem no todo da composição” (p. 137).

**Figura 24:** Moldura.



**Fonte:** <[diariodosertao](#)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

Com base nessa esquematização proposta por Brito e Pimenta (2009) das metafunções da GDV, passemos à análise da videoanimação *Save Ralph* (2021). Antes, porém, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, inserido na área da Linguística Aplicada, tem como objetivo precípua demonstrar a aplicabilidade da teoria Gramática do Design Visual (GDV) na análise de uma videoanimação. Nesse sentido, quanto ao objetivo, esta pesquisa caracteriza-se como *exploratória* (PAIVA, 2019), já que busca ampliar conhecimentos acerca das metafunções da GDV a partir de um estudo preliminar, que visa a familiarizar o pesquisador.

Para a consecução de tal propósito, foram realizadas, com base nas classificações de Paiva (2019), dois tipos de pesquisa: a) *teórica*: feita a partir do estudo de conceitos e teorias, a fim de contribuir com fundamentações sobre as noções de gênero, texto e leitura, para sustentar e ampliar as discussões sobre a Gramática do Design Visual. Essa teoria, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), e amplamente estudada por Brito e Pimenta (2009), Santos (2010; 2011), Silveira e Cunha (2021) e Novellino (2017), examina a linguagem visual por meio das metafunções representacional, interativa e composicional, as quais operam, simultaneamente, em toda a imagem; e b) *aplicada*: executada por meio da análise de *frames*, isto é, quadros, da videoanimação *Save Ralph* (2021), produzida pela *Humane Society Internacional*<sup>9</sup>. Este material foi selecionado por seu potencial de análise dos recursos visuais e, também, por trabalhar com uma problemática de interesse da pesquisadora – a proibição de testes que utilizam animais como cobaias. Tendo por base o arcabouço teórico supracitado, a investigação da interação entre as semioses da animação foi realizada a partir de instrumentos específicos, o que significa que os recortes escolhidos foram analisados segundo as especificidades das metafunções da GDV, a fim de problematizar a relevância dessa teoria para a leitura crítica de um texto dinâmico.

Cabe salientar, por fim, que por caracterizar-se como uma pesquisa de cunho *interpretativista* (MOITA LOPES, 1994), este trabalho enfoca na compreensão dos significados das estruturas visuais, sentidos estes intersubjetivos e constituídos na interação entre os sujeitos e as imagens. Logo, em complemento à análise do texto multissemiótico, levantam-se discussões inerentes aos sentidos pretendidos pela animação ao trabalhar a problemática dos testes de cosméticos em animais.

---

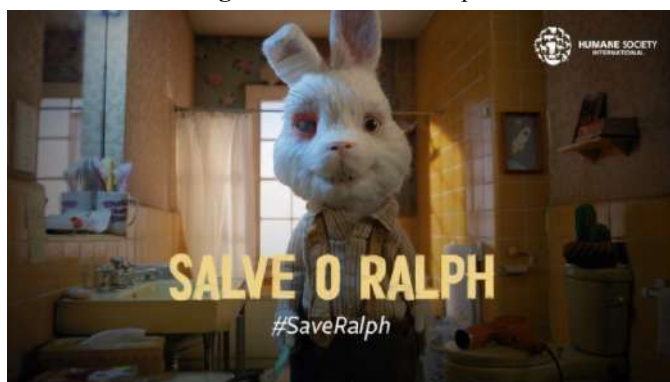
<sup>9</sup> Para a compreensão do contexto de produção da videoanimação, recomenda-se, ao leitor deste trabalho, acessar o site <https://www.hsi.org/saveralphmovie/> e assistir à animação antes da leitura da proposta de análise, para que as interações aqui construídas sejam efetivamente responsivas, com possibilidades de concordância, discordância, supressões, complementações, aplicações etc. Destaca-se a contextualização da animação: <https://www.hsi.org/news-media/hsi-spokes-bunny-ralph-urges-europeans-to-join-non-animal-testing-movement/>

## 4 VIDEOANIMAÇÃO *SAVE RALPH*: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA

### 4.1 Contextualização da animação

*Save Ralph* (Salve o Ralph, em português) é uma animação em *stop-motion*<sup>10</sup> produzida pela *Humane Society Internacional*, em 2021. Disponível na plataforma do *YouTube*, o vídeo, produzido em tom intimista e sarcástico, denuncia e reivindica o banimento de testes em animais, promovidos diariamente pela indústria de cosméticos<sup>11</sup>. Dublado por Rodrigo Santoro na sua versão em língua portuguesa, o curta mostra a vida de um coelho branco chamado Ralph.

Figura 25: O coelho Ralph.



Fonte: <[change.org](https://change.org)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

A videoanimação é construída em formato de entrevista documental, na qual Ralph conta para as câmeras, em detalhes, sobre a sua rotina como cobaia de laboratório. Logo de início, nota-se que o personagem é cego de um olho, está com uma orelha machucada, tem queimaduras pelo corpo e também possui uma aparência de cansaço. Com o desenrolar das cenas, a personalidade gentil do animal busca deixar os telespectadores comovidos e reflexivos com seu relato conformista, que é construído por meio de um agradecimento irônico aos seres humanos. Isso é evidenciado em enunciados como “Mas, no final das contas, tá tudo bem, fazemos isso pelos humanos, certo? São muito superiores a nós, animais” e “Mas, tá tudo bem, nós nascemos para fazer esse teste. Faz nós, coelhos, felizes”, enunciados estes que expressam, por meio de ironia, o lado cruel da indústria de cosméticos, que não é

<sup>10</sup> Segundo Graça (2014), *stop-motion* é uma técnica em que “as imagens capturadas por um equipamento fotográfico são exibidas em sequência em um intervalo de tempo, o que cria a ilusão de movimento. O estilo, forma e direção podem ser trabalhados com diversos tipos de objetos, tais como marionetes, massa de modelar, miniaturas, esculturas ou qualquer outro objeto real que possa ser fotografado” (p. 20).

<sup>11</sup> Para mais informações sobre produtos veganos e *cruelty-free*, visite o blog da ativista Ariane Ficher, disponível na web em <http://arivegan.com/>. Nele, além de informações diárias sobre cosméticos veganos e livres de crueldade, também é possível encontrar atualizações sobre as marcas que ainda insistem em explorar animais.

mostrado ao público. A busca de diálogo direto do personagem representado com os interlocutores (espectadores) pode ser considerada uma estratégia argumentativa para mobilizar a adesão ao discurso defendido pelos produtores.

A cena do laboratório é, sem dúvida, o clímax da animação. Nela, outros animais também são vistos no ambiente, todos colocados em contenção. Nesse momento, ocorre a parte mais impactante do curta: um profissional coloca um produto, com o auxílio de uma seringa, no olho esquerdo de Ralph. Em seguida, o vídeo mostra o protagonista após mais um dia de exploração em seu “trabalho”, o qual é, ironicamente, vendido como honroso, já que o personagem afirma que o faz pelo bem dos seres humanos. No final, é mostrada uma mensagem da *Humane Society Internacional* - “Nenhum animal deveria sofrer e morrer em nome da beleza” -, a qual pede apoio à luta<sup>12</sup> para banir os testes de cosméticos em animais em todo o mundo.

Em suma, vê-se que a animação busca a comoção do público por meio de um sensível retrato da crueldade inerente aos testes de laboratório<sup>13</sup>. Essa videoanimação circula no site da organização HSI – <https://www.hsi.org/issues/animal-testing/>. Essa organização tem por propósito contribuir na formulação de políticas em tratados internacionais e acordos de livre comércio voltados à proteção dos animais por meio de projetos de capacitação comercial em países em desenvolvimento e campanhas internacionais para reduzir o sofrimento causado pela exploração de mamíferos marinhos, criação industrial, comércio de peles, caça de troféus, toxicologia e pesquisa testes e luta animal e crueldade. No contexto deste trabalho, a questão abordada foi delimitada para os testes em animais.

### 4.3 Proposta de análise multissemiótica à luz da GDV

Esta proposta de análise crítica de *frames* da videoanimação *Save Ralph* (2021) é desenvolvida com base na esquematização metafuncional da Gramática do Design Visual (Figura 2) de Kress e van Leeuwen (2006). Cabe ressaltar que nem todas as subdivisões dessa teoria encontram correspondentes no texto dinâmico analisado, como é o caso, por exemplo, dos processos narrativos de conversão e de simbolismo geométrico. Logo, o objetivo deste tópico não é evidenciar se as categorias dos autores aparecem ou não na animação, mas sim discutir acerca de como os recursos multissemióticos se articulam – articulação essa que,

---

<sup>12</sup> Para assinar o abaixo-assinado e ajudar nessa luta, acesse o site: [change.org](https://www.change.org).

<sup>13</sup> Por mais que a animação também tenha sido selecionada pelo tema que aborda – os testes de cosméticos em animais –, não é feita uma discussão aprofundada sobre esse assunto. Logo, o intuito, neste estudo, é evidenciar como os elementos multissemióticos se articulam para levar o leitor a refletir e a repensar suas ações a partir do relato feito pelo coelho Ralph.

como evidenciado durante toda essa pesquisa, não é arbitrária – nas estruturas visuais para produzir sentidos múltiplos.

Começando pela metafunção representacional, a qual trabalha a imagem como uma representação de fenômenos do mundo concreto por meio da linguagem, vê-se que os sentidos são construídos a partir de processos de ação e reação, direcionados pelas características e ações do participante representado. Sendo assim, o personagem Ralph é apresentado ao PI leitor se preparando para uma entrevista documental, na qual narra sua vida enquanto uma cobaia de laboratório. A princípio, ele não revela sua “profissão”, mas algumas pistas auxiliam a entender qual é a função exercida pelo coelho, tais como a orelha caída e enfaixada, o olho rosado indicando a cegueira, o fato dele ouvir zumbidos constantes e ter queimaduras químicas nas costas. Além disso, as vestimentas do personagem também auxiliam na construção da imagem do PR, já que terno e gravata, geralmente, são peças utilizadas por humanos.

**Figura 26:** Ralph se preparando para a entrevista.



**Fonte:** *frame* aos 0:20 da videoanimação *Save Ralph* (2021).

Nesse sentido, durante toda a narrativa Ralph “agradece” aos humanos – propositalmente, em tom irônico – por garantirem que ele tenha um emprego, pois, do contrário, ele seria só mais um coelho levando uma vida comum. Entretanto, toda essa narrativa é desconstruída quando ele é arrancado com extrema brutalidade de sua casa. Ao ouvir as batidas, que mostram que alguém está à sua espera, o PR direciona seu olhar para o fenômeno. De forma abrupta, uma mão com luva, que remete a um profissional que trabalha em laboratório, quebra o teto da casa e leva Ralph para mais um dia de trabalho, o qual reage à ação encolhendo o corpo, evidenciando sua fragilidade e medo diante da situação.

**Figura 27:** Ralph sendo levado para a contenção.



**Fonte:** *frame* aos 1:51 da videoanimação *Save Ralph* (2021).

A partir dessa cena, é, então, revelada ao leitor a função que o personagem afirma ter nascido para exercer. Assim como todos os membros da sua família, Ralph é uma cobaia de laboratório. Logo, produtos advindos da indústria de cosméticos são testados diariamente em seu corpo. É exatamente por isso que nas cenas iniciais do curta ele apresenta ferimentos pelo corpo (Figura 26).

Após ser levado ao laboratório, o personagem é colocado em contenção junto a outros coelhos. A fim de suavizar a situação, Ralph afirma: “Olha, eu sei que parece horrível, mas, pra mim, eu só ‘tô’ fazendo meu trabalho. Se pelo menos um humano ficar com a ilusão de um batom ou desodorante mais seguro, ou [...]”. Esse tom de ironia é utilizado para construir toda a narrativa, exatamente para levar o interlocutor a refletir sobre os produtos que consome. Isso é feito a partir de enunciados que não condizem com as cenas da animação, ou seja, ao passo que o coelho afirma estar tudo bem, pois é feliz com seu trabalho, as situações degradantes às quais ele é submetido mostram totalmente o oposto.

Entre essas situações, tem-se a da testagem de um produto químico no olho do personagem. A forma na qual o PR reage ao fenômeno é muito impactante, o que pode tornar difícil ao leitor conseguir manter os olhos fixados nessa cena, já que gera desconforto. Os pedidos de ajuda e a expressão facial do personagem dão à imagem muita veracidade. Sendo assim, esse frame (Figura 28) é imprescindível para o desenvolvimento da animação, já que funciona como um retrato do que acontece em laboratórios de cosméticos que ainda insistem em realizar testes em animais, mas que não mostram ao público consumidor a crueldade por trás de suas práticas.



**Figura 28:** Teste de produto químico no olho do personagem.



**Fonte:** *frame* aos 2:33 da videoanimação *Save Ralph* (2021).

Em última análise, cabe destacar outro recurso também utilizado pela produção fílmica para representar o PR. No início da animação, Ralph é apresentado com características humanas, tais como as roupas, as falas, os espaços físicos (sala, cozinha, banheiro), as ações cotidianas que realiza etc., enquanto na cena do laboratório, ele é mostrado como um animal – com exceção da fala, que também é propositalmente utilizada para gerar mais impacto à cena. A combinação desses *frames* e a articulação de recursos semióticos permitem o indiciamento de sentidos por parte do leitor-espectador. Entre elas, tem-se a questão do especismo, isto é, a visão de supremacia da espécie humana em detrimento da espécie animal. Essa suposta superioridade impede que muitos sujeitos vejam os animais em posição de igualdade e como seres sencientes, que têm sentimentos, tais quais os humanos. Como essa cruel realidade fica mantida nas paredes dos laboratórios, as pessoas continuam mantendo um sistema que enriquece, cada vez, ao custo de inúmeras vidas.

Considerando a segunda metafunção – a interativa, a qual aborda a imagem a partir dos modos pelos quais ela pode interagir com o leitor – se afastando ou se aproximando –, observa-se a predominância de planos médios e *close-up*, o que pode gerar mais intimidade entre o PR e o PI.

Nesse sentido, alguns aspectos podem ser destacados para entender como se dá essa interação. Ralph começa a animação se apresentando, já que está sendo entrevistado para falar sobre seu dia a dia no trabalho. Para tanto, enquanto fala, ele olha diretamente para a câmera, buscando construir um vínculo de maior afinidade com o leitor, que escuta atento à fala do PR. Esse recurso é utilizado pela equipe fílmica exatamente para criar uma relação imaginária com o personagem, o qual é filmado a uma distância que convida o leitor a ouvi-lo.

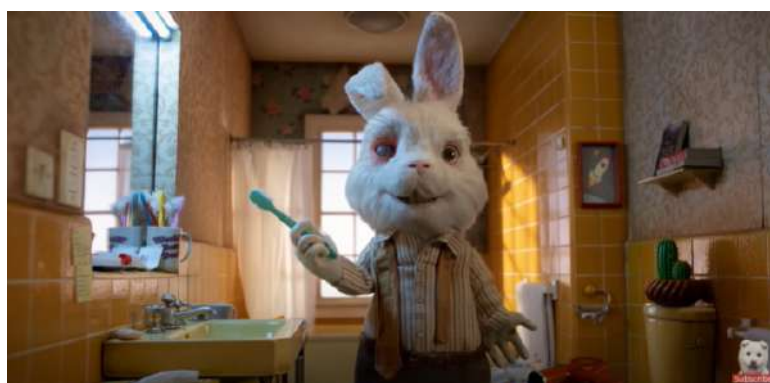
**Figura 29:** PR olhando diretamente para o leitor.



**Fonte:** *frame* aos 0:22 da videoanimação Save Ralph (2021).

Na cena seguinte, na qual Ralph vai para o banheiro, o vínculo entre o PR e o PI continua sendo construído. Além do olhar direcionado para o leitor, o fato dele fazer uma ação cotidiana – isto é, escovar os dentes – enquanto conversa com o PI, o que pode gerar intimidade entre eles. Pelos enquadramentos, vê-se que o coelho convida o leitor, mesmo que indiretamente, a entrar na sua casa, uma vez que é possível ver cada detalhe de cômodos como a sala, o banheiro e a cozinha. Nos *frames* 29 e 30, ainda é possível observar que os gestos também são elementos importantes para criar uma ligação entre os participantes, pois dão mais expressão à fala do PR, ao passo que também se assemelha às ações feitas pelos próprios humanos.

**Figura 30:** Ralph escovando os dentes enquanto conversa com o leitor.



**Fonte:** *frame* aos 1:06 da videoanimação Save Ralph (2021).

Em seguida, o PR se dirige à cozinha de sua casa. Lá, ele revela, enfim, que é uma cobaia, assim como todos os membros de sua família. Nesse momento, Ralph diz que, assim como ele, todos os coelhos nasceram para fazer esses testes e que esse emprego os faz felizes. Entretanto, a linguagem corporal do personagem mostra uma tristeza profunda, já que, além de encolher os ombros, uma lágrima escorre do seu olho. Nesse momento, ao desviar o olhar



do leitor, ele se coloca em uma posição de contemplação pelo PI leitor, que pode se solidarizar com a situação do PR. Todos esses elementos em conjunto reforçam, mais uma vez, que Ralph não é uma cobaia por opção, mas sim por imposição de uma indústria que vê os animais como seres submissos.

**Figura 31:** PR colocado como objeto de contemplação do PI.



**Fonte:** *frame* aos 1:46 da videoanimação *Save Ralph* (2021).

Nesse viés, na cena do laboratório ainda é possível, de um ângulo horizontal, ver Ralph e seus amigos colocados em contenção (Figura 32), os quais, ao descobrirem que ele está sendo filmado, pedem para que o cinegrafista os tire daquela daquele lugar. Entretanto, após a câmera focar novamente só no PR principal, ele fala, quase que sussurrando: “Vocês podem cortar essa parte, né?”. Esse enunciado é muito importante para construir interpretações possíveis a partir da interação dos elementos no *frame*. Pode-se depreender, por exemplo, que o propósito comunicativo é escancarar ao leitor uma realidade que é, propositalmente, escondida dele pela indústria de cosméticos, mas que, em tom de ironia, é relevada pelo curta.

**Figura 32:** PRs em contenção.



**Fonte:** *frame* aos 2:15 da videoanimação *Save Ralph* (2021).

Após um corte de cena, Ralph reaparece, usando um colar cervical, após mais um dia exaustivo de testes químicos. Em meio à muita dor, ele agradece, em tom irônico, a todos os humanos que ainda insistem em comprar cosméticos testados em animais: “[...] sem vocês e sem países que permitem testes em animais eu ‘taria’ desempregado, ‘taria’ nas ruas. Bom, não nas ruas, mas, mais nos campos, tipo um coelho normal”. Esse *frame* (Figura 33) também pode gerar bastante impacto no PI leitor. A cor é muito importante para dar veracidade à dor sentida pelo PR, pois os tons rosados acentuam as queimaduras de Ralph, presentes tanto nas costas quanto nos olhos. Por fim, cabe salientar nesse *frame* que, localizados à direita, como uma informação nova, tem-se riscados o nome de todos os animais que já estiveram no mesmo lugar que Ralph, mas que não sobreviveram para contar sua história. Os espaços são apresentados com detalhes para simular uma representação mais aproximada das referências construídas pelos sujeitos-espectadores. Assim, os ambientes da videoanimação apresentam elementos que condizem com as experiências cotidianas.

**Figura 33:** Ralph após mais um dia de testes.



**Fonte:** *frame* aos 2:43 da videoanimação *Save Ralph* (2021).

Por fim, pela metafunção composicional, a qual trabalha a imagem a partir da organização espacial e interna dos elementos que a compõem, pode-se destacar a importância de aspectos como o valor da informação, a saliência e a moldura. Os dois primeiros buscam destacar questões que são relevantes para o direcionamento do percurso interpretativo. Assim, pode-se considerar que o personagem (Ralph) aparece durante o maior tempo do vídeo em posição central, o que sugere a sua relevância para a narrativa filmica. Além disso, há várias cenas em que alguns participantes representados destacam questões em primeiro plano (coelho, seringa, mãos do pesquisador), denotando uma importância hierárquica que um ou mais elementos adquirem na cena, fazendo com que chamem mais a atenção do observador. Essa importância também é construída por meio do uso de cores mais intensas ou mais suaves, do tamanho maior ou menor de um elemento em relação a outros, o uso de contraste

entre cores, nitidez, brilho, perspectiva, e elementos que se sobrepõem. Podemos destacar que os ambientes e os objetos à volta (margem) de Ralph são desfocados, propositalmente, pela simulação da câmera, que dá total destaque ao PR (localizado ao centro), o que permite que o leitor escute de forma atenta o relato do coelho (Figura 34), pois seu olhar se dirige diretamente para o PR.

**Figura 34:** Estrutura centro/margem e saliência.



**Fonte:** frame aos 1:33 da videoanimação *Save Ralph* (2021).

Em se tratando da moldura, pode-se destacar os *frames* finais da animação. Após mostrar o relato de Ralph, o produtor endereça mensagens ao PI leitor, pedindo apoio à luta, promovida pela *Humane Society Internacional*, em prol do banimento de testes de cosméticos em animais no mundo todo, alegando a desnecessidade de que animais sejam utilizados como cobaias. Logo, mesmo desconectados nos *frames*, todas essas informações fazem parte de um único núcleo informativo.

**Figura 35:** Pedido de apoio da *Humane Society Internacional*.



**Fonte:** frame aos 3:36 da videoanimação *Save Ralph* (2021).

Por meio desse enunciado – “Nenhum animal deveria sofrer e morrer em nome da beleza” –, localizado em posição de destaque na imagem, a equipe fílmica constrói uma

mensagem que visa a levar o leitor não só a refletir sobre a exploração por trás dos produtos que consome, mas também o convida a se juntar à luta contra a exploração animal.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões tecidas até aqui evidenciaram que a leitura crítica de textos multimodais é habilidade essencial para uma atuação efetiva nos distintos campos da atividade humana. Viu-se, nesse sentido, a relevância de levar o aluno a perceber não só quais são os recursos linguístico-semiótico-discursivos que podem ser empregados na produção de textos, mas também levá-los a investigar como esses elementos se organizam e se combinam nas estruturas visuais para constituir um dado projeto enunciativo.

Tendo isso em vista, pensar as práticas de leitura e produção de textos de maneira mais ampla, no sentido de entendê-las enquanto multissemióticas e dialógicas, é imprescindível para ver as imagens a partir de distintas dimensões, que podem ser a expressiva, a política, a social etc. Como aqui defendido, o sentido não é produzido em cada modo isoladamente, mas sim na articulação entre eles. Tal produção depende de escolhas e sistematizações que só ocorrem quando são dados os subsídios necessários para que os estudantes compreendam que as linguagens verbal, imagética, sonora etc. são orquestradas nos textos de forma integrada, premeditada, e não de forma isolada e aleatória.

Dessa forma, conhecer as fundamentações que organizam a noção de multiletramentos, bem como ter por base as proposições de documentos oficiais norteadores do ensino no contexto do país, auxilia o professor a fazer o uso mais responsável (e responsivo) das TDIC no espaço escolar. Como elucidado, o gênero videoanimação é um recurso que permite ampliar as possibilidades de trabalho com textos multissemióticos e contribuir com a formação de sujeitos comprometidos com questões sociais essenciais para a melhoria da qualidade de vida.

Pela Gramática do Design Visual, viu-se, então, uma possibilidade de desenvolver no âmbito escolar uma proposta teórico-metodológica de ensino e de aprendizagem mais dinâmica e contextualizada, que permite aos alunos leitores se posicionarem de forma ativo-responsiva diante dos textos com os quais tem contato, dentro e fora da escola. Embora seja mais descritiva em sua origem, essa teoria pode ser aplicada na sala de aula, suscitando reflexões e análises mais aprofundadas. Nessa perspectiva, observou-se que os recursos verbais e imagéticos foram utilizados pela equipe fílmica para construir uma mensagem e defender uma causa, dando voz a quem não pode falar e se defender. Sendo assim, aplicar as fundamentações dessa teoria sem se prender a categorias metafuncionais, mas sim focando em

suas potencialidades recursivas, é um encaminhamento possível para redimensionar a prática de leitura e constituir sujeitos mais críticos e reflexivos.

Diante dessas considerações, frisa-se, em última análise, que o trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais, tal como a animação, prepara o estudante para indagar e se posicionar diante dos acontecimentos que fazem parte de sua realidade. Assim, buscou-se dispor embasamentos teóricos aos docentes para a promoção de um trabalho mais crítico com a leitura de gêneros multimodais, evidenciado, pois, que o conteúdo escrito é apenas uma parte dos múltiplos elementos que compõem os textos como um todo e que precisam ser discutidos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. O. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZAVEDO, A. M. T. **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática, Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117.
- GRAÇA, R. O que é animação. In: DECCACHE-MAIA, Eline; GRAÇA, Ricardo.  **Animação Stop Motion: experimentando a arte em sala de aula**. Rio de Janeiro: Publit Soluções editoriais, 2014. p. 19-43.
- HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to function grammar**. London: Edward Arnould, 2004.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the Grammar of Visual Design**. 5th. London and New York: Routledge, 2006.
- LEAL, A. A. **A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos**. 2011. 462f. Tese (doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6646>. Acesso em: 2 jan. 2021.
- FERREIRA, H. M.; CARDOSO, P. H.; FURTADO, B. S. Videoanimação *Piper*: uma proposta de leitura. In: FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio (org.). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 67-88.
- \_\_\_\_\_.; LEANDRO, Y. M. A.; COE, G. S. C. Videoanimação *Man*: uma proposta de leitura. In: FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio (org.). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 67-88.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 10, n.2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- NOVELLINO, M. O. Gramática Sistêmico-Funcional e Gramática do Design Visual. In: **Fotografias no livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados**. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Departamento de Letras, Puc-Rio, Rio de Janeiro, 2007. Cap. 4, p. 50-91. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10597/10597\\_5.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10597/10597_5.PDF). Acesso em: 20 mai. 2021.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. Edição do Kindle.
- PIMENTA, S. M. de O.; MAIA, D. G. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. **Desenredo**, v. 10, p. 12-20, 2014.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje – palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018, 128 p.

\_\_\_\_\_. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento da atualidade. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>. Acesso em: 1 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ROJO, R. **Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Z. B. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 13, p.1-13, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26994>. Acesso em: 15 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. As considerações da gramática do design visual para a constituição de textos multimodais. **InterLetras**, Dourados, v. 2, n. 12, p. 1-13, ago. 2010. Disponível em: [https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed\\_anteriores/n12/index.html](https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n12/index.html). Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. O. Da semiótica Social à Multimodalidade: A orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SAVE Ralph. Direção de Spencer Susser. Produção de Jeff Vespa. Roteiro: Spencer Susser. Estados Unidos: Arch Model Studio, 2021. (3 min. 54 s.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AjdMtLF0Z6w>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVEIRA, R.C.P; CUNHA, A, H. **Gramática do Design Visual e tiras: multimodalidade e produção de sentidos**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021.

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: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/617/1/Tatiana%20Cuberos%20Vieira.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.