

# *Videoanimação Lava: GDV e capacidades de linguagem no estudo de um gênero multimodal digital*

Marta Cristina da **SILVA\***  
Jaciluz **DIAS\*\***

\* Doutorado (2004) em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Doutora Adjunto IV do Programa de Pós-Graduação em Linguística e na graduação em Letras (Língua Inglesa) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Contato: martacris.silva@gmail.com.

\*\* Mestrado (2017) em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Servidora técnico-administrativa na Universidade Federal de Lavras. Contato: jaciluzdias@gmail.com.

## **Resumo:**

Considerando a presença cada vez mais constante de gêneros multimodais digitais no cotidiano e a necessidade de contribuir para formação de alunos que sejam leitores mais críticos, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho com o gênero videoanimação, por meio do desenvolvimento das capacidades de linguagem, especialmente as multissemióticas (LENHARO, 2016). Recorreremos, para tanto, ao referencial teórico da Gramática do Design Visual – GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) como metodologia de análise, além das considerações relacionadas às capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BEATO-CANATO; STUTZ; CRISTOVÃO, 2019), conforme o enquadre do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2012). Em seguida, apresentamos a videoanimação *Lava* (2015), propondo uma descrição analítica desse curta, por meio da GDV, como forma de demonstrar as possíveis leituras decorrentes da relação entre as linguagens verbal e visual utilizadas. Chegamos, então, às considerações de que a GDV permite a análise da videoanimação, potencializando, em articulação com o ISD, o desenvolvimento de capacidades de linguagem que possibilitam a compreensão crítica desse gênero.

## **Palavras-chave:**

Gênero videoanimação. Capacidades de linguagem. Gramática do Design Visual (GDV).

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 23, n. 3, p. 149-167, dez. 2020*

*Recebido em: 04/07/2020*

*Aceito em: 24/09/2020*

# Videoanimação *Lava*: GDV e capacidades de linguagem no estudo de um gênero multimodal digital

---

Marta Cristina da Silva; Jaciluz Dias

## INTRODUÇÃO

Nos anos de 1990, os estudos do letramento no Brasil representaram uma verdadeira virada epistemológica nas pesquisas sobre leitura e escrita. Desde então, o conceito de letramento vem sendo discutido amplamente no cenário brasileiro, desencadeando um grande volume de trabalhos e gerando desdobramentos, para além da relação alfabetização-letramento, como é o caso das pesquisas no campo dos multiletramentos, novos multiletramentos ou letramentos hipermidiáticos (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012). O conceito de gênero textual, da mesma maneira, tem circulado no contexto acadêmico brasileiro desde a década de 1990, principalmente com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN, em 1998, para Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (BRASIL, 1998).

Isso não equivale a dizer, porém, que tenha havido uma apropriação efetiva desses conceitos pela escola. Se, teoricamente, parece haver consenso de que o gênero representa uma importante ferramenta para o desenvolvimento de práticas de letramento, se documentos oficiais e diretrizes curriculares também sinalizam para a abordagem de gêneros, o processo de transposição didática dessas noções parece não ter ainda se realizado, de fato, na esfera escolar. Persiste um hiato entre a produção acadêmica e o que chega à sala de aula de língua portuguesa, o qual é o foco do presente trabalho, seja na organização curricular, seja na seleção do material didático, seja nas práticas assumidas pelos professores. Além disso, a contemporaneidade traz a emergência de textos multissemióticos, multimodais,<sup>1</sup> que requerem novos constructos para a compreensão da cultura digital, o que implicará, conseqüentemente, novos caminhos pedagógicos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), um documento de caráter normativo que regula, de certa forma, as ações que a escola irá desenvolver, por mais que ainda esteja sendo alvo de leituras críticas, indiscutivelmente abre espaço para muitos gêneros do meio digital.<sup>2</sup> Entre os gêneros solicitados pela BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, há aqueles mais conhecidos pelos professores e mais explorados nos materiais didáticos comerciais, como crônicas, notícias, reportagens, entrevistas, charges, anúncios. O documento, no entanto, traz o desafio de que sejam abordados gêneros ligados a novas práticas sociais, intimamente ligadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em diferentes

---

<sup>1</sup> Sabemos que, conforme apontamentos de alguns autores, como Dionísio (2007), todo texto pode ser considerado multimodal, já que, “quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (p. 177). Porém, neste trabalho, buscamos destacar as múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons, gestos etc.) presentes em textos contemporâneos, mais especificamente os digitais, os quais, em consonância com a proposta de Rojo (2014; ROJO; MOURA, 2019), são denominados textos multimodais ou multissemióticos.

<sup>2</sup> Haja vista, por exemplo, a quinta competência geral prevista para a educação básica: “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). Além das competências específicas que também destacam o trabalho por meio das TDIC, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

campos de atuação: comentário em *blog/vlogs* culturais, *slams*, canais de *youtubers*, redes sociais temáticas, *podcasts* noticiosos e culturais, *gameplays*, cartografias animadas, apenas para citar alguns, no Ensino Fundamental; *gifs*, *e-zines*, memes, remixes, *advergames*, infográficos animados, *vlogs* científicos, entre outros, no Ensino Médio.

Trata-se de diferentes linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de performances e danças, texto escrito e oral), que se mesclam em um mesmo artefato (ROJO; MOURA, 2019). Se na BNCC há um grande foco nos multiletramentos, é preciso reconhecer que muitos desses gêneros não circulam na esfera escolar nem são bem conhecidos pelos professores. Faz-se necessário conhecer as características constitutivas e os usos sociais desses gêneros que reúnem múltiplas linguagens e semioses, para se pensar em uma abordagem adequada. Documentos norteadores na área da educação, de todo modo, não têm a premissa de “ensinar como fazer”. Com aportes teóricos advindos do quadro da Gramática do Design Visual – GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e de pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2012; LENHARO, 2016; BEATO-CANATO; STUTZ; CRISTOVÃO, 2019), este estudo é um recorte de uma pesquisa maior, que buscará oferecer subsídios aos professores de língua portuguesa para desenvolverem suas propostas didático-pedagógicas, tendo em vista novas práticas de oralidade, leitura e escrita na sociedade contemporânea.

Considerando-se o escopo deste artigo, com base em um levantamento bibliográfico e webliográfico, de natureza qualitativa, a investigação focalizará um gênero específico, a videoanimação,<sup>3</sup> tendo por objetivo fazer a análise da videoanimação *Lava* (2015) e, a partir desse exemplar do gênero, propor a sua inserção nas aulas de língua portuguesa como instrumento de ensino-aprendizagem. Essa análise será feita com as ferramentas teórico-metodológicas da GDV, e sugestões de trabalho com a leitura e a escrita, particularmente, estarão ancoradas em princípios do ISD. Espera-se que os resultados encontrados possam ser estendidos para a análise e abordagem didática de outros gêneros multissemióticos do ambiente digital.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa parte de um levantamento bibliográfico e webliográfico que se apoia nos pressupostos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) como metodologia de análise para videoanimações. Para tanto, selecionamos um exemplar desse gênero, o curta *Lava* (2015), dirigido por James Ford Murphy e produzido por Pixar e Walt Disney Animation Studio. Nossa escolha decorreu das possibilidades de interpretação resultantes da relação entre a canção *Lava*, utilizada como fio condutor (linguagem verbal) e as imagens (linguagem não verbal) da videoanimação. Esse referencial foi, então, articulado com as pressuposições sobre as capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BEATO-CANATO; STUTZ; CRISTOVÃO, 2019), as quais se fundamentam no ISD (BRONCKART, 2012).

Objetivamos, então, apresentar uma proposta de trabalho com o gênero videoanimação, por meio do desenvolvimento das capacidades de linguagem, especialmente as multissemióticas (LENHARO, 2016), a fim de contribuir para a formação docente, oferecendo aos professores possibilidades de trabalhar com gêneros multimodais nas aulas de língua portuguesa. Realizamos, para tanto, uma articulação baseada em uma abordagem qualitativa, a qual é assim caracterizada, segundo Marli André (2011), não apenas porque se contrapõe ao modelo quantitativista de pesquisa, mas por defender uma visão holística de fenômenos, o que quer dizer que leva em conta as interrelações dos diversos componentes de uma situação. No caso desta pesquisa, o enfoque

---

<sup>3</sup> Apesar dos muitos nomes pelos quais esse gênero é conhecido (animação, animação gráfica, cinema de animação, desenho animado, filme de animação, entre outros), a escolha pela palavra *videoanimação* procura evidenciar a relação entre a técnica de dar movimento a desenhos e pinturas empregando múltiplas linguagens (verbal, não verbal, sonora, gestual etc.) e a difusão propiciada pelo vídeo em diferentes mídias (cinema, televisão, computador etc.), em consonância com Ferreira, Dias e Villarta-Neder (2019).

qualitativo deriva da necessidade de compreender as relações de sentido decorrentes da composição multimodal do gênero videoanimação e como esse tipo de análise pode ser utilizado nos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

## A SEMIÓTICA VISUAL E OS USOS DA LINGUAGEM

Por entenderem que as imagens assumem dimensões sociais, políticas e comunicativas, e não apenas estéticas e expressivas, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram uma metodologia de análise denominada Gramática do Design Visual (GDV), com o objetivo de compreender melhor a representação não verbal como parte da comunicação humana. Para esses autores, assim como o conhecimento de outros idiomas permite novas abordagens no âmbito da língua, o conhecimento de diferentes modos semióticos, para além do verbal, pode ampliar as perspectivas de uso da linguagem.

Apesar da utilização do termo “gramática”, a GDV não se baseia em um sistema de regras para uso de uma língua, como as gramáticas normativas, mas na observação de regularidades. Assim, o diferencial da GDV em relação a outras perspectivas teóricas gramaticais é o enfoque no objetivo por trás da composição imagética por meio de recorrências semióticas. Além disso, como Kress e van Leeuwen (2006) destacam, o ensino da gramática não impede o uso criativo da língua, mas permite uma nova compreensão, que amplia as possibilidades de uso, por meio da leitura e da escrita. O mesmo vale para uma gramática visual: o domínio das relações de sentido que decorrem da estrutura composicional e da organização dos elementos não verbais, em um texto, permite o uso mais crítico e consciente, tanto no que se refere à leitura quanto à produção de textos multimodais.

A GDV parte da noção de que aquilo que pode ser expresso em palavras também pode ser expresso por meio de imagens. Porém, não sem que haja algumas diferenças no que se refere aos processos de significação. No complexo processo comunicacional, a compreensão de um texto depende não apenas da decodificação do código verbal de uma língua, mas também sendo influenciada pelas interações sociais, que são determinantes para a organização da linguagem. Essa dimensão interpretativa aumenta significativamente quando são utilizadas imagens. Isso porque a linguagem, seja verbal, seja semiótica, baseia-se em signos e nas relações decorrentes de significantes e significados culturalmente estabelecidos.

Para a GDV, que se funda na Semiótica Social, os criadores de signos partem do significado que desejam expressar por meio da imagem. Assim o significado de cada signo permanece independente até que os elementos da imagem (signos) sejam relacionados, fazendo com que o significado decorra do contexto de uso da imagem, a partir de elementos culturalmente convencionados. Porém, as convenções sociais básicas não impedem a criação de novas formas semióticas.

Mesmo possibilitando maior flexibilidade de usos e leituras, uma gramática ainda permanece circunscrita a uma cultura, já que a compreensão das imagens depende das convenções comuns a um grupo social. No caso da GDV, ela foi pensada com base na cultura ocidental, ou seja, ao padrão de leitura da esquerda para direita e de cima para baixo. Ela parte, então, do pressuposto de que há regularidades no significado das imagens, os quais são socialmente estabelecidos. Porém, isso não impede a percepção de que a compreensão linguística (de palavras e imagens) é subjetiva, individual e influenciada pelo contexto.

Kress e van Leeuwen (2006) consideram que as formas e os usos socialmente convencionados são determinantes para a compreensão dos significados visuais e, portanto, base para o desenvolvimento da GDV, tornando desafiadores os estudos semióticos. Porém, eles não podem ser deixados de lado, especialmente em uma sociedade em que as imagens assumem destaque cada vez maior. Conforme os autores explicam, no processo escolar, os desenhos produzidos pelas crianças, nos anos iniciais, vão sendo aos poucos substituídos pelo uso cada vez maior dos textos escritos. As imagens ainda aparecem, mas com funções específicas,

complementando o texto escrito. Porém, fora da escola, o processo é contrário e os textos multimodais ganham mais espaço, em detrimento dos textos exclusivamente verbais.

Nesse sentido, os autores defendem que as escolas precisam repensar o que deve ser incluído nos currículos, considerando o crescente número e o uso cada vez mais difundido de textos multimodais, inclusive pelo fato de como esse processo interfere nos usos da escrita, bem como nos novos arranjos entre as linguagens verbal e não verbal. Assim, os educadores precisam ser capazes de equipar os alunos para uma nova ordem semiótica, a fim de contribuir para a formação de indivíduos capazes de usar os novos recursos de representação de maneira ativa e eficaz.

A GDV é proposta, então, como forma de metodologia para auxiliar nessa nova configuração. Decorrente da Gramática Sistemática Funcional (GSF), de Halliday (1994), a GDV busca estabelecer categorias gerais e abstratas para todos os tipos de semiose humana. A GSF assume a linguística como um tipo de semiótica, porque estuda não apenas os signos, mas um sistema de signos, apontando para a existência de outras formas de produção de significado além da linguagem verbal (BRITO; PIMENTA, 2009).

Por isso, Kress e van Leeuwen (2006) partem das metafunções propostas pela GSF: *ideacional*, que vê a oração como representação para a interpretação da mensagem; *interpessoal*, que analisa a interação entre falantes e o uso de modalizações; e *textual*, que compreende a oração como mensagem. Considerando a perspectiva multimodal, a GDV renomeia essas metafunções como, respectivamente: *representacionais*, que tratam das experiências do mundo por meio da linguagem; *interativas*, que analisam as estratégias para aproximação e afastamento do leitor; e *composicionais*, que enfocam a organização interna dos elementos no texto.

Cada uma das metafunções pode ser organizada sob diferentes aspectos, os quais descreveremos a seguir, destacando os elementos diretamente relacionados à análise proposta.<sup>4</sup> A compreensão das metafunções requer, antes, que sejam apresentados os elementos envolvidos na cena comunicativa ou ato semiótico (LEAL, 2011). Eles podem ser o *Participante Interativo* (doravante PI), as pessoas reais (produtores e consumidores da imagem), ou o *Participante Representado* (doravante PR), que corresponde a tudo o que está na imagem (pessoas, lugares, objetos etc.). Os efeitos de sentido da imagem, organizados por meio das três metafunções mencionadas, decorrem das possíveis relações estabelecidas entre os PI, destes com os PR e entre os PR, conforme será demonstrado a seguir.

A *metafunção representacional* envolve o que está sendo representado na cena, as relações estabelecidas por esses elementos e em quais circunstâncias. A representação na imagem pode ser narrativa ou conceitual, sendo que, como Kress e van Leeuwen (2006) explicam, uma imagem pode apresentar mais de um processo simultaneamente. A *representação narrativa* exprime um movimento dentro da imagem, envolvendo eventos e ações. Para isso, é necessário conhecer três elementos: o ator, como é chamado o PR que desempenha a ação; o vetor, o sentido da ação, que é representado por uma seta; e a meta, que é para onde o vetor indica. Esse tipo de representação pode envolver *processos* ou *circunstâncias*. Os processos podem ser de ação, de reação, verbal, mental, de conversão ou de simbolismo geométrico, sendo os dois primeiros os utilizados para a análise desta pesquisa.

O *processo de ação* acontece quando há um ato desempenhado por um dos PR, podendo ser não transacional ou transacional e, neste caso, unidirecional ou bidirecional. O *processo de ação transacional* reúne pelo menos dois PR, sendo que ambos podem ser vistos na imagem. Em um texto verbal, esse processo corresponderia aos verbos transitivos. A ação pode ser de um PR na direção do outro, sendo um ator e outro meta e, portanto, unidirecional, ou recíproca e, nesse caso, bidirecional, sendo ambos, ora atores, ora metas.

---

<sup>4</sup> Em decorrência da limitação de espaço, para ampliação sobre o tema, consultar Kress e van Leeuwen (2006), Brito e Pimenta (2009) e Leal (2011).

O *processo de ação não transacional* é aquele em que, na cena, aparece apenas um PR, que será o ator, sendo que a meta não se encontra presente na imagem. Pode acontecer, ainda, de o PR ser representado apenas em parte, por meio de uma mão ou um pé, por exemplo. Em um texto verbal, esse tipo de processo corresponderia a orações com verbos intransitivos.

O *processo de reação* ocorre quando a “ação” se manifesta por meio do olhar de um PR para outro (LEAL, 2011), sendo o vetor formado pela direção do olhar do PR, que reage a uma ação acontecida, a qual é denominada fenômeno (enquanto o processo de ação envolve uma meta). Assim como o processo de ação, o de reação pode ser transacional ou não transacional. No primeiro, o olhar do PR se dirige ao fenômeno, que aparece na imagem. No segundo, o olhar do PR se dirige a algo fora da imagem, um fenômeno que não aparece na imagem, para o qual o participante está olhando. Esses processos narrativos serão fundamentais para a compreensão dos efeitos narrativos da videoanimação que compõe o *corpus* desta pesquisa, como demonstraremos na próxima seção.

Há, ainda, a *representação narrativa de circunstância*, já que podem aparecer elementos chamados por Kress e van Leeuwen (2006) de participantes secundários, os quais não entram na estrutura principal do ato semiótico, mas contribuem para adicionar informações. Eles não estabelecem relação direta com os participantes principais, por meio de vetores, mas indicam referências espaciais e temporais, dividindo-se em três tipos: cenário, significação e acompanhamento.

A *circunstância de cenário* representa a ambientação da imagem, geralmente por meio de um contraste entre o primeiro plano e o plano de fundo, podendo aparecer de quatro formas: i) os PR estão em primeiro plano sobrepostos ao cenário, que fica obscurecido; ii) o cenário pode ser visto, mas sem muitos detalhes, pois não é o foco principal; iii) o cenário fica apagado, por meio do uso de cor no mesmo matiz; iv) o cenário está em evidência. Esses aspectos são abordados também no estudo da modalidade, que compõe a metafunção interativa. A *circunstância de significação* se relaciona a ferramentas que compõem o ato semiótico, mas que não se relacionam com os participantes, ficando a significação subentendida, como os gestos que complementam a fala de uma pessoa, por exemplo. Já a *circunstância de acompanhamento* representa um participante que está no ato semiótico, mas não é ator nem tem relação vetorial com os outros PR, podendo ser interpretado como um atributo simbólico.

A *metafunção interativa* observa a aproximação entre PR e PI,<sup>5</sup> indicando as relações estabelecidas entre os elementos da imagem e a visão de mundo dos produtores dela, ou seja, os valores que se pretende transmitir por meio do ato semiótico. Essa metafunção trata, então, especificamente da interação entre os PR, entre PI e PR e entre os PI, dividindo-se em quatro abordagens: o olhar, o enquadramento, a perspectiva e a modalidade. Uma das formas de interação pode ser estabelecida por meio do *olhar*, que estabelece uma relação entre PR e PI, a qual pode ser de dois tipos: demanda e oferta. O olhar de demanda acontece quando o PR olha diretamente para o PI, o que pode demonstrar que o PI produtor quer criar um vínculo emocional entre PR e PI. Já, no olhar de oferta, o PR se dirige ao PI de forma indireta, não olhando para ele, mas sendo objeto de seu olhar.

O *enquadramento* indica maior ou menor proximidade entre PR e PI, conforme os planos utilizados pelo cinema: desde o plano fechado (ou *close-up*), que enquadra o rosto ou um detalhe do PR e indica maior proximidade, passando pelo plano médio, que enquadra o PR a distância intermediária, até o plano geral, que enquadra um ou mais PR a maior distância, demonstrando menor proximidade com o PI. A *perspectiva* é uma noção utilizada em obras de arte desde o Renascimento (BRITO; PIMENTA, 2006) e envolve o ângulo como

---

<sup>5</sup> Conforme explicado anteriormente, o PI pode ser quem vê a imagem ou quem a produz. Como a maior parte das relações semióticas analisadas pela GDV se referem a quem vê a imagem, a partir deste momento, passamos a identificar o PI que vê a imagem apenas como PI, diferenciando-o do PI produtor quando necessário.

o PR é visto pelo PI, podendo demonstrar uma perspectiva objetiva ou subjetiva. A perspectiva objetiva mostra tudo o que precisa ser revelado ou tudo o que o PI produtor julga necessário mostrar no ato semiótico, dividindo-se em duas formas: orientação para uma ação, como nas imagens utilizadas em um manual de instruções, por exemplo; e orientação para um conhecimento, como as imagens utilizadas em mapas ou enciclopédias.

Na perspectiva subjetiva, ao contrário, revela-se o PR sob um ponto de vista específico, o que também contribui para os diferentes graus de envolvimento entre PR e PI. Essa relação é estabelecida por meio de ângulos, que podem ser dos tipos: frontal, oblíquo ou vertical. Por meio do ângulo frontal, o PI vê o PR de frente, o que denota proximidade e igualdade. O ângulo oblíquo, por sua vez, mostra o PR como se o PI não estivesse defronte a ele, o que indica distanciamento. Nesse caso, pode haver outras referências também, como o PR de costas para o PI, o que também contribui para a noção de afastamento. O ângulo vertical é utilizado para demonstrar relações de poder entre PI e PR, que pode ser visto em ângulo alto, médio ou baixo. O ângulo alto (ou *plongée*, em terminologia do cinema) mostra o PR visto de cima, o que demonstra maior poder do PI em relação ao PR. O ângulo médio mostra o PR no mesmo nível de olhar, o que indica igualdade entre os participantes. E o ângulo baixo (ou *contra-plongée*) mostra o PR visto de baixo, o que demonstra maior poder do PR em relação ao PI.

A *modalidade* de uma imagem pode ser elaborada por meio de marcadores, os quais são classificados em seis tipos: cor, contextualização, representação, profundidade, iluminação e brilho. A cor pode variar pelo grau de saturação (de cor plena a ausência de cor – preto e branco), diferenciação (de cores variadas a tons monocromáticos) e modulação (de sombras a cores plenas). A contextualização vai da ausência de um cenário ou fundo (*background*) a um cenário articulado e com muitos detalhes. A representação vai da abstração máxima até a representação realística. A profundidade varia entre a ausência de perspectiva até seu uso completo. A iluminação vai do uso de uma grande iluminação até a ausência total de claridade. E o brilho pode passar do número máximo de tons em diferentes gradações até dois tons (preto e branco, cinza claro e cinza escuro etc.). Esses aspectos se aplicam, também, à tipografia utilizada no texto multimodal.

A *metafunção composicional*, integrando os significados das metafunções representacional e interativa, procura analisar a forma como os elementos, tanto verbais quanto não verbais, são organizados e se relacionam no ato semiótico, e quais efeitos de sentido decorrem dessa combinação. Para tanto, são analisados três sistemas, que estão interrelacionados: o valor informacional, a saliência e a moldura. O *valor informacional* relaciona-se ao *layout* da imagem, no que se refere à distribuição dos PR, considerando o sentido de leitura ocidental. Dessa forma, são estabelecidos graus de importância, de tal modo que a informação pode estar centrada e, portanto, ter mais destaque que os elementos dispostos nas margens, também chamados de polarizados, os quais poderão denotar dois tipos de relação. A primeira, de ordem horizontal, indica dado X novo, de maneira que aquilo que está representado à esquerda é uma informação já conhecida pelo PI, enquanto o que está à direita é novidade. A segunda, de ordem vertical, indica ideal X real, ou seja, na parte superior o que busca estabelecer maior afinidade emotiva com o PI, aquilo que está no campo do sonho, do imaginário, e, na parte inferior, o que pertence ao campo do concreto, do mundo real.

A *saliência* é uma categoria de análise relacionada à forma como os PR recebem destaque no ato semiótico uns em relação aos outros, indo da máxima à mínima, o que pode ser conferido: pelo tamanho (quanto maior, mais destaque); pelo foco (a precisão de detalhes representados); pelo contraste de tons (por meio de cor e brilho); pela perspectiva (em primeiro plano o que tem mais destaque); pelo posicionamento do campo de visão (conforme os ângulos supramencionados); e por fatores culturais que revelam valores simbólicos socialmente convencionados. Por meio de composição de *molduras*, os PR podem passar de uma desconexão completa até uma máxima conexão, de acordo com as formas como os elementos do ato semiótico são delimitados por linhas divisórias, espaços coloridos, entre outros.

Nesta pesquisa, procuramos, ainda, articular as imagens com o texto verbal (uma canção) que acompanha a videoanimação escolhida. Tal relação é plausível, considerando que imagens e palavras são signos, “uma vez que se organizam, discursivamente, para o processo de produção de sentidos” (FERREIRA; ALMEIDA; DIAS, 2017, p. 195), os quais decorrem do contexto social onde são produzidos e lidos. Nesse sentido, considerando o texto como unidade comunicativa e, portanto, produto da atividade de linguagem em uma situação social, as múltiplas linguagens podem ser articuladas para a constituição de diferentes gêneros textuais, como a videoanimação.

Embora texto verbal e texto não verbal organizem de modo diferente seus recursos enunciativos, o que varia conforme o gênero textual, “a combinação de linguagens leva o leitor a articular pontos de vista e convocar discursos, estabelecendo percursos interpretativos” (FERREIRA; ALMEIDA; DIAS, 2017, p. 204). Por esse motivo e tendo em vista o uso cada vez maior de textos multimodais na atualidade, inclusive devido à difusão das TDIC, a leitura de um texto precisa considerar todos os elementos que o compõem, sejam verbais ou não verbais, e, especialmente, a forma como, a partir de seus imbricamentos, eles influenciam o leitor – ou o espectador, no caso das videoanimações.

## UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA DA VIDEOANIMAÇÃO *LAVA*

Dirigida por James Ford Murphy e produzida por Andrea Warren, a videoanimação *Lava* (2015) tem duração de 7 minutos e 10 segundos e foi inspirada na beleza de ilhas tropicais isoladas e de vulcões oceânicos, contando a história de amor entre os vulcões Uku e Lele, a qual acontece ao longo de milhões de anos. Produzido por Pixar e Walt Disney Animation Studio e lançado em 2015, como abertura do longa *Divertida Mente*, esse curta nasceu da vontade de Murphy de contar uma história completa em apenas uma música (LAVA, 2015), tendo sido interpretada utilizando o instrumento ukulele (uma espécie de cavaquinho havaiano), daí os nomes dos personagens. Originalmente cantada pelos havaianos Kuana Torres Kahele e Napua Greig, na versão dublada para o Brasil foram Bruno Bonatto e Joelma Bonfim que deram voz aos personagens. A nossa escolha por essa videoanimação advém, justamente, das possibilidades de interpretação decorrentes da relação entre a canção (linguagem verbal) e as imagens animadas (linguagem não verbal).

A sinopse do curta consiste em um vulcão solitário chamado Uku, que vive em uma ilha tropical e observa as criaturas selvagens brincarem com seus companheiros, esperando também encontrar um. Durante milhares de anos, todos os dias, ele canta uma canção para o oceano, liberando sua lava e afundando na água, sem saber que um vulcão submarino chamado Lele o escuta. Quando esta emerge, Uku se extingue, afundando totalmente para o oceano, com o coração partido. Mas quando Lele canta a sua canção, Uku vê suas chamas se reacenderem e, em erupção, volta à superfície, onde encontra Lele e forma com ela uma única ilha, podendo ficar ao seu lado para sempre.

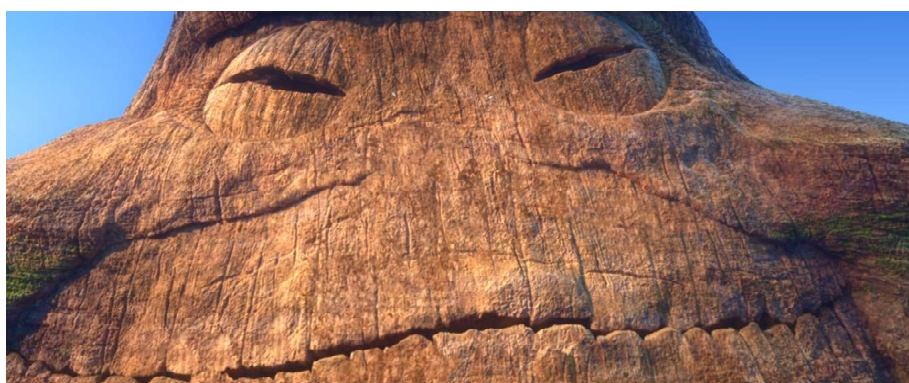
A análise das imagens, utilizando a GDV, e a relação entre elas e delas com a canção, permitem compreender essa sequência de acontecimentos e os efeitos de sentido dela decorrentes, como descreveremos a seguir. Ressaltamos que, em uma videoanimação, as imagens geralmente não têm sentido em si, o qual decorre da relação entre as cenas, por meio de uma sequência. Eis aí um dos diferenciais da análise semiótica de imagens em movimento. Por isso, sublinhamos que o recorte das cenas apresentado neste artigo pode limitar a compreensão dos efeitos de sentido decorrentes das imagens em movimento e, por isso, faz-se importante assistir ao vídeo. Tentaremos amenizar essa limitação, por meio de uma descrição das sequências cênicas, quando necessário.

Inicialmente, faz-se importante identificar os participantes da videoanimação. Como PI, tem-se: os criadores do curta – James Ford Murphy e equipe, bem como a Pixar e o Walt Disney Animation Studio –, e os consumidores, que são o público em geral, ou seja, qualquer pessoa que tiver acesso à videoanimação, por



meio do DVD ou mesmo de plataformas de *streaming* onde o vídeo esteja disponível. Já os PR são os vulcões Uku e Lele, as ilhas tropicais em que eles estão, o céu, as nuvens, os pássaros, o oceano e os seres marinhos (baleias, tartarugas e golfinhos) que aparecem na videoanimação. Destacamos a caracterização dos vulcões, já que Uku pode ser identificado como um ser do gênero masculino, sem adereços, mais baixo e largo, em oposição a Lele, que é mais alta e estreita, tendo o rosto circundado por rochas mais escuras, que lembram um cabelo comprido, sobre o qual há alguns enfeites em tons de rosa.

O fio condutor é uma canção, que também se chama *Lava* (letra no Anexo), que vai narrando a história entre os dois vulcões, ao mesmo tempo que as cenas que ilustram a letra da música vão se sucedendo. Por exemplo, no início da história, quando a música diz: “Já faz um bom tempão / Havia um vulcão que vivia só na imensidão do mar / Lá de cima com a visão dos casais em união / Queria ter o seu alguém também” (LAVA, 2015), sucedem-se as cenas do rosto de Uku no centro da imagem (Figura 1<sup>6</sup>), ele sozinho no meio do oceano (Figura 2) e uma visão do mar em *plongée* (Figura 3), em que aparece um casal de gaivotas, que representa o que o vulcão está olhando.



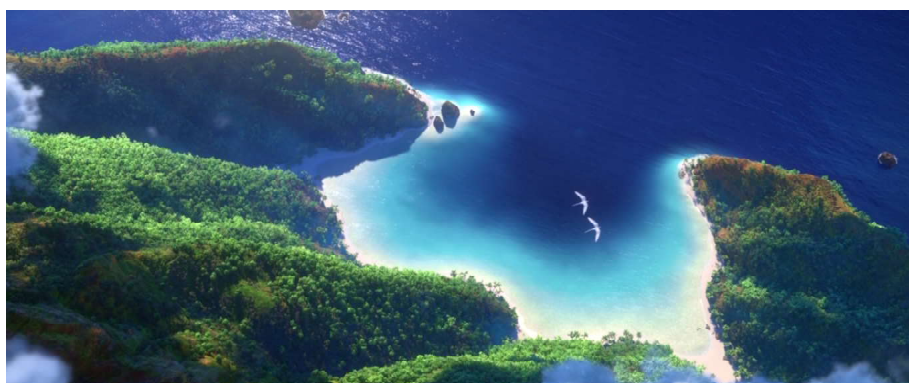
**Figura 1 –**  
Rosto de Uku no centro da imagem

**Fonte:** Cena a 1:01 da videoanimação *Lava*.



**Figura 2 –**  
Uku no meio do oceano

**Fonte:** Cena a 1:07 da videoanimação *Lava*.



**Figura 3 –**  
Visão do mar em *plongée*

**Fonte:** Cena a 1:10 da videoanimação *Lava*.

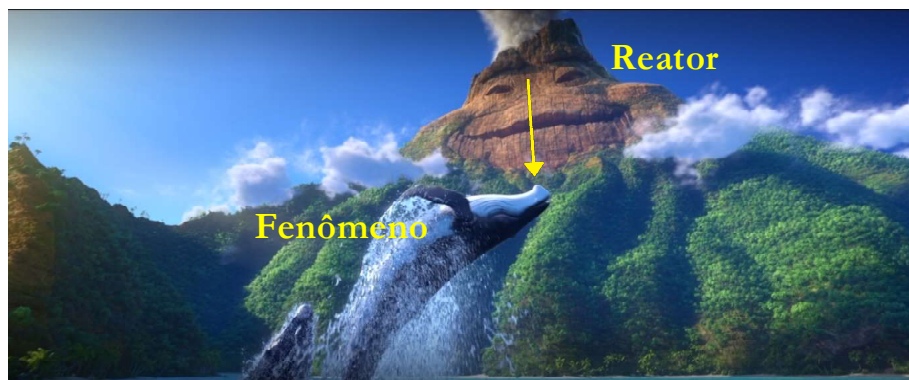
<sup>6</sup> As imagens utilizadas neste artigo têm, exclusivamente, objetivos educacionais, sem fins lucrativos, enquadrando sua utilização na política de usos aceitáveis das mídias para a formação cidadã (BRASIL, 2009; YOUTUBE, 2020).

A análise e compreensão da metafunção representacional é determinante para a videoanimação, já que, como os personagens são vulcões, eles não podem se mover, transmitindo toda a intenção narrativa por meio de olhos e boca. É dessa forma que, pela sucessão do olhar dos PR, a narrativa se constrói. São utilizadas, portanto, as representações narrativas, por meio de processos de reação e seus subtipos. Assim, no início da videoanimação, Uku está sozinho em cena e demonstra a vontade de ter uma companhia (“Lá de cima com a visão dos casais em união / Queria ter o seu alguém também”), olhando (vetor representado por meio da seta) para um casal de baleias que salta à superfície do mar, intenção que é representada por meio de um processo de reação transacional, já que há três PR aparecendo na imagem, sendo Uku o reator e o casal o fenômeno (Figura 4).

Com o passar da narrativa fílmica, Uku percebe que seu desejo não vai se realizar (“Estar sozinho sem querer fez sua lava endurecer / Até que se viu à beira da extinção”), o que é demonstrado por meio de um processo de reação não transacional, já que há apenas um PR na imagem (Uku), que olha para uma meta fora da cena (Figura 5). A complicação acontece quando Uku acha que vai desaparecer (“Quem cantava sua canção, era a última vez / Eu digo que meu sonho é ter / Você junto a mim e eu junto a você / Com alguém ao meu lado feliz eu ficava / E o nosso amor cintilava”), mas Lele aparece em cena, do fundo mar, pronta para emergir, o que é demonstrado por seu olhar para fora da cena, a superfície do mar (“Mas sem ele notar bem lá no fundo desse mar / Havia mais alguém, ouvindo sua canção”). O olhar de Lele exemplifica um processo de reação não transacional, já que ela olha para um fenômeno que não está na imagem (Figura 6).

Chega-se, então, ao clímax da narrativa, com a emergência de Lele, fenômeno que é observado por Uku, o que exemplifica o uso de um processo de reação transacional, já que PR e fenômeno estão na mesma cena (Figura 7). E o desfecho é representado pela união dos dois vulcões (“Eu digo que meu sonho é ver / Nós dois juntos aqui, assim é envelhecer / Graças à terra, ao mar e ao céu azul / I lava you”), que demonstram seu amor por meio de um olhar que representa um processo de reação transacional, já que ambos os PR estão na imagem, sendo reatores e fenômenos ao mesmo tempo (Figura 8). Destacamos, nessa sequência de cenas, a utilização da palavra “lava”, que representa a força vital dos vulcões (“Da sua lava veio / Esta canção de esperança” e “Mas só que sem lava / Não tinha canção”). Mas também por meio de trocadilhos, como nos versos “E o nosso amor cintilava”, atributo dado ao amor por meio da relação com brilhar intensamente (cintilar), que é uma característica das erupções vulcânicas (lava); e “I lava you”, um jogo de palavras com “I love you” (eu te amo, em inglês).

Ainda em relação à estrofe final da canção, salientamos como ela funciona como um fio condutor da narrativa que se representa por meio das imagens que compõem a videoanimação. Como é comum em letras de música, pode-se identificar um refrão, que se repete três vezes: “Eu digo que meu sonho é ter / Você junto a mim e eu junto a você / Com alguém ao meu lado feliz eu ficava / E o nosso amor cintilava”. Não por coincidência, o ponto de virada da narrativa e o desfecho feliz (de Uku sozinho para Uku com Lele) é marcado pela mudança de imagens (da Figura 2 para a Figura 8) e acompanhado pela significativa mudança no refrão: de “meu sonho é ter / Você junto a mim e eu junto a você” para “meu sonho é ver / Nós dois juntos aqui, assim é envelhecer”, demonstrando a mudança de estado dos personagens.

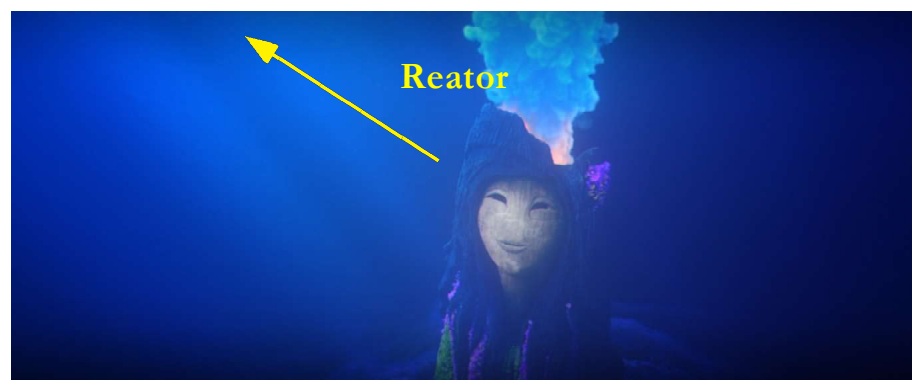


**Figura 4 –** Olhar de Uku exemplifica processo de reação transacional

**Fonte:** Cena a 1:14 da videoanimação *Lava*.

**Figura 5 –**  
Olhar de Uku exemplifica processo de  
reação não transaccional

**Fonte:** Cena a 2:20 da videoanimação *Lava*.

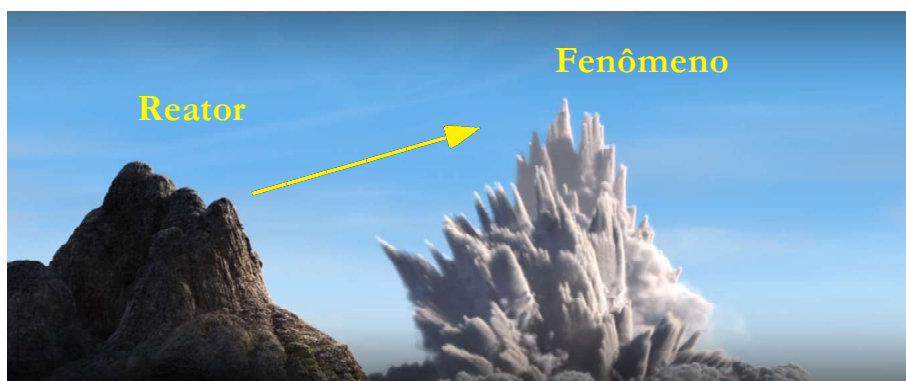


**Figura 6 –**  
Olhar de Lele exemplifica processo de  
reação não transaccional

**Fonte:** Cena a 3:12 da videoanimação *Lava*.

**Figura 7 –**  
Olhar de Uku exemplifica processo de  
reação transaccional

**Fonte:** Cena a 3:36 da videoanimação *Lava*.



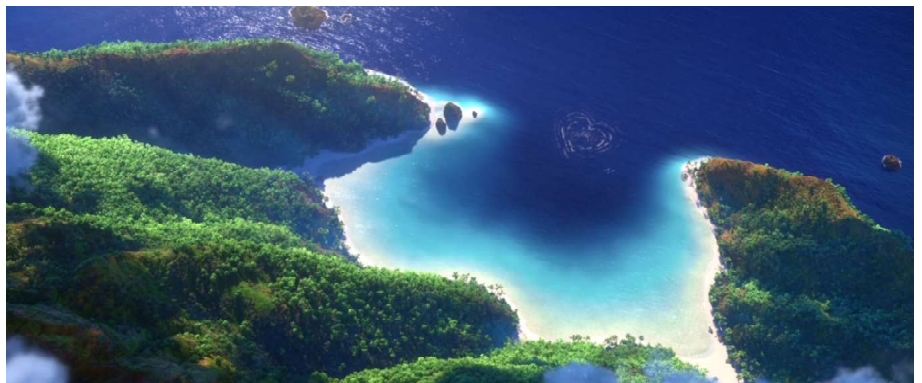
No que se refere à representação narrativa de circunstância, apresentamos uma que transita entre a de cenário e a de significação, já que compõe a ambientação da imagem, mas também fica subentendida no ato semiótico, contribuindo para os efeitos de sentido gerais da videoanimação. São as representações de corações, ao longo da narrativa, escolha que decorre da temática do curta, já que o coração é um símbolo culturalmente instituído para a representação do amor. Como se pode notar nas Figuras 9, 10 e 11, o coração aparece, respectivamente, na espuma do mar, depois que o casal de baleias mergulha, na lava que faz Uku voltar à tona e na disposição final de Uku e Lele.





**Figura 8 –**  
Olhares de Uku e Lele exemplificam processo de reação transacional

**Fonte:** Cena aos 5:44 da videoanimação *Lava*.



**Figura 9 –**

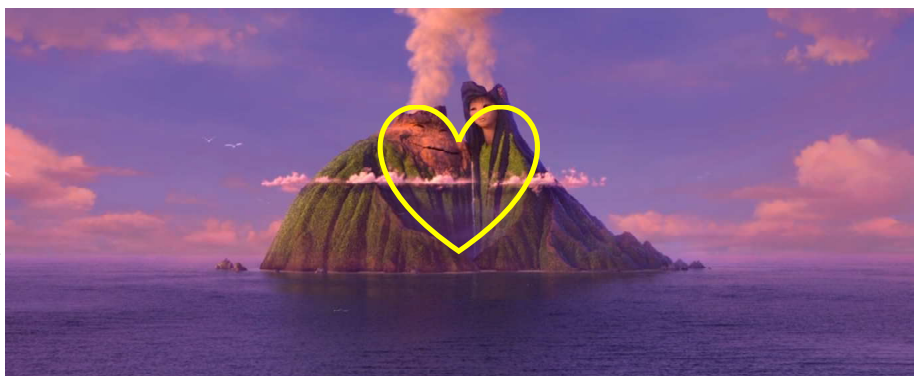
Espuma do mar forma um coração

**Fonte:** Cena a 1:17 da videoanimação *Lava*.



**Figura 10 –**  
Lava que impulsiona Uku tem formato de coração

**Fonte:** Cena a 5:07 da videoanimação *Lava*.



**Figura 11 –**

Uku e Lele juntos têm formato que remete a um coração

**Fonte:** Cena a 5:32 da videoanimação *Lava*.

Quanto à metafunção interativa, o aspecto olhar foi determinante para o estabelecimento dos processos de reação, conforme demonstramos anteriormente. Além disso, na videoanimação só há olhar de oferta, já que o PR não olha para o PI, sendo apenas objeto de seu olhar. Os enquadramentos variaram desde o plano fechado (Figura 1), passando pelo médio (Figuras 5, 6 e 8), até o plano geral (Figuras 2 e 11), conforme a necessidade de dar mais ênfase aos sentimentos dos vulcões ou de expressar o todo cênico. Já a perspectiva subjetiva foi predominante, devido aos enquadramentos e recortes escolhidos pela videoanimação. Além disso, o ângulo frontal médio foi mais recorrente, sendo utilizado ângulo vertical em cenas específicas, como para

demonstrar a grandiosidade do vulcão, em *contra-plongée* (Figura 4), ou o desejo de emergir de Lele (Figura 6) e de Uku, quando submerso (Figura 10), ambos em *plongée*.

A modalidade costuma ser amplamente utilizada em videoanimações, fazendo parte da composição das cenas e, inter-relacionando as metafunções, contribui para os efeitos de sentido pretendidos para as imagens. Dessa forma, podem ser citados inúmeros exemplos, como a variação de cor e brilho para caracterizar a diferença entre a superfície (em tons de azul mais claros e com mais brilho), conforme Figura 9, e o fundo do oceano (em tons de azul mais escuro e com menos brilho), conforme Figura 6, o qual chega a ficar preto, para evidenciar, por meio do contraste, a luminosidade da lava (Figura 10). Além disso, a modificação de cores, iluminação e brilho, articulada à modificação do vulcão e às nuvens, é utilizada para indicar a passagem de tempo na narrativa, da qual decorre a extinção de Uku, conforme Figuras 12, 13, 14 e 15. Essa sequência fica ainda mais evidenciada pela ausência de letra na música de fundo, ficando apenas o instrumental de ukulele.

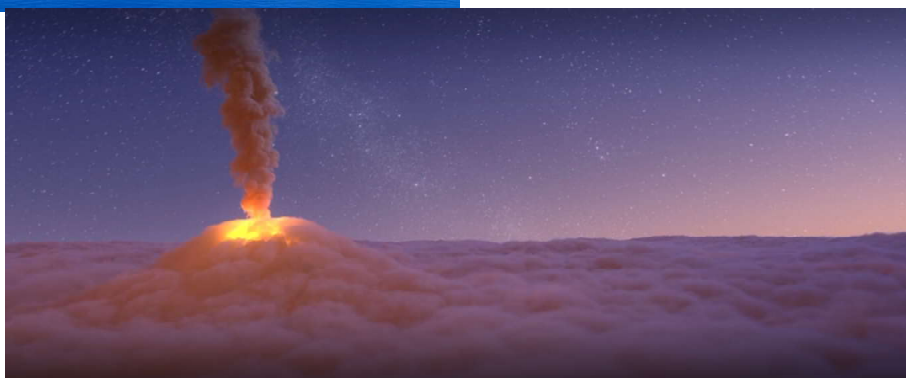


**Figura 12 –**  
Indicação de passagem de tempo  
e extinção do vulcão

**Fonte:** Cena a 2:00 da videoanimação *Lava*.

**Figura 13 –**  
Indicação de passagem de tempo  
e extinção do vulcão

**Fonte:** Cena a 2:03 da videoanimação *Lava*.



**Figura 14 –**  
Indicação de passagem de tempo  
e extinção do vulcão

**Fonte:** Cena a 2:06 da videoanimação *Lava*.

**Figura 15 –**  
Indicação de passagem de tempo  
e extinção do vulcão

**Fonte:** Cena a 2:13 da videoanimação *Lava*.



Ainda quanto à modalidade das imagens, evidenciamos as escolhas para a composição do título da videoanimação (Figura 16): primeiramente, os tons quentes variando entre o amarelo, o laranja e o vermelho, relacionadas às cores da lava; e a disposição das letras, remetendo ao formato de um vulcão.



**Figura 16 –**  
Título da videoanimação

**Fonte:** Cena a 0:15 da videoanimação *Lava*.

Por fim, no que se refere à metafunção composicional, que integra os significados das metafunções representacional e interativa, analisamos o *layout* das cenas para a identificação do valor informacional dado aos PR. A relação entre dado X novo pode ser exemplificada pela disposição final de Uku e Lele (Figuras 8 e 11), pois ele é a informação já conhecida pelo PI, estando à esquerda, enquanto ela é a novidade e, por isso, encontrando-se à direita. Da mesma forma o título é evidenciado no início da videoanimação, ficando à direita (Figura 16). Em consonância com esses aspectos, a relação entre ideal X real é evidenciada pelo olhar dos PR, quando, por exemplo, Uku olha para baixo e vê os casais já existentes, ou seja, aquilo que é real (Figura 4), mas olha para cima quando deseja uma companheira (Figura 5), assim como Lele querendo emergir (Figura 6), representações estas do campo dos sonhos, do desejo, do imaginário. A saliência, assim como a modalidade, funciona de modo articulado aos elementos já explicados. Já as molduras são utilizadas para compor ou dar destaque a outros elementos, como a ilha ao coração de espuma (Figura 9); ou a Uku, por meio de rochas (Figura 5) ou da lava em formato de coração (Figura 10); ou, ainda, ao título, que tem o mar como margem inferior (Figura 16).

## UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DA VIDEOANIMAÇÃO

Como já mencionado, do ponto de vista teórico, este projeto busca a articulação entre estudos da GDV, especialmente na perspectiva da descrição analítica da videoanimação, e teorias de gêneros, em particular na vertente do ISD, que privilegia a linguagem numa concepção discursiva, considerando-a como fator primordial para o desenvolvimento humano (BRONCKART, 2012). Parte-se do pressuposto que tal articulação é possível, na medida em que as questões aqui discutidas dizem respeito ao contexto do ensino de língua, e o viés do ISD tem contribuído significativamente para a reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem, a partir dos trabalhos de Bronckart (2012) e da Escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ, 2013).

Dos vários aspectos que podem ser levantados pela vertente do ISD no tratamento dos gêneros, este estudo dará ênfase à reflexão sobre as capacidades de linguagem que podem ser mobilizadas e desenvolvidas a partir de gêneros multimodais digitais sugeridos pela BNCC para o ensino de língua portuguesa. Mas o que entendemos, exatamente, pela noção de capacidades de linguagem dentro desse enquadre teórico? Schneuwly e Dolz (2004) explicam tratar-se das “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (p. 52). Segundo os autores, tais capacidades podem ser definidas, sucintamente, como capacidades de ação (adaptar-se às características do contexto e do referente), capacidades

discursivas (mobilizar modelos discursivos) e capacidades linguístico-discursivas (dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas).

Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013) defendem uma ampliação dessas categorias ao propor as capacidades de significação, que abrangem o campo ideológico, histórico e social em sentido macro. Em 2016, o grupo de pesquisa de Vera Lúcia Lopes Cristovão (BEATO-CANATO; STUTZ; CRISTOVÃO, 2019) propôs, ainda, as capacidades multissemióticas, que se referem a “semioses outras que não são transmitidas através da materialidade daquilo que é verbal” (LENHARO, 2016). À mesma época, em outra instituição, no grupo de Lídia Stutz (BEATO-CANATO; STUTZ; CRISTOVÃO, 2019), surgiu o conceito de capacidades de linguagem digitais (CACILHO, 2016), que envolvem o ambiente virtual e as operações necessárias para agir nesse meio, caracterizado – via de regra, mas não exclusivamente – por multissemioses.

Há, naturalmente, uma relação de complementaridade entre essas capacidades de linguagem, que estão imbricadas em nosso agir social e assim deveriam ser tratadas no contexto de ensino-aprendizagem. Feita essa observação, aqui ressaltaremos as capacidades multissemióticas para sugerir uma forma de trabalho didático com a videoanimação *Lava*. Na construção de qualquer proposta/material didático, a pergunta norteadora deveria ser: “como as atividades propostas podem potencializar ou mediar o desenvolvimento de capacidades de linguagem?” (STUTZ, 2020). Afinal, seja qual for o gênero de texto, multimodal digital ou não, o objetivo não deveria ser o de tomar o gênero como objeto de estudo em si mesmo, mas como um instrumento que possibilita o desenvolvimento de outros saberes. As sugestões apresentadas a seguir seriam pensadas para a análise da videoanimação, considerando-se as metafunções da GDV como camadas para ir aprofundando a análise do texto e, ao mesmo tempo, levando-se em conta a noção de sequência didática<sup>7</sup> do Grupo de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ, 2013).

Pelos limites do artigo, serão apresentadas objetivamente as consignas e sua relação com os descritores das capacidades de linguagem multissemióticas (CMS), conforme sistematizado por Lenharo (2016, p. 32):

- (1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;
- (2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;
- (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;
- (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca;
- (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Sabemos que esse referencial teórico pode ser utilizado para a análise de sequências didáticas previamente elaboradas e já utilizadas em sala de aula, mas aqui propomos o inverso: pensar sobre que tipos de questões e atividades podem ser elaboradas a fim de contemplar cada uma das CMS. Procuraremos demonstrar, também, as aproximações com as metafunções da GDV exemplificadas anteriormente.

A capacidade 1CMS poderia ser trabalhada por meio de questões como: ‘De que forma as imagens representam a sequência de ações da narrativa que está sendo cantada na música que acompanha a videoanimação?’. Ou ainda: ‘Observe a imagem das tartarugas na praia. O que essa imagem sugere no contexto da história? Com que frase(s) da canção pode ser relacionada?’. Essa abordagem pode ser associada, por exemplo, à análise que a GDV propõe para os processos narrativos de reação, como demonstrado anteriormente pela sequência de imagens das Figuras 4, 5, 6, 7 e 8.

---

<sup>7</sup> Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, a qual tem como objetivo auxiliar os alunos a se apropriarem das características de um gênero. Essa noção de “sequência” tem sido revisitada pelo próprio Grupo de Genebra, que propõe, também, o termo “itinerário”, com adequações, e tem recebido outras denominações por outros pesquisadores, mas sempre com a ideia básica de um planejamento com diferentes etapas, de acordo com as necessidades dos aprendizes, na direção de uma aproximação gradual ao contexto global do gênero.



Já a capacidade 2CMS poderia ser exercitada com perguntas como: ‘Na canção que acompanha o vídeo, é utilizado o instrumento musical chamado ukulele. Pesquise sobre esse instrumento e responda: você considera que o uso desse instrumento contribui de alguma forma para situar a história?’, ou ‘Que cenas (ou sequência de cenas) sugerem o clímax da narrativa?’; e ainda: ‘Que imagem está representada na espuma do mergulho das baleias e na lava que impulsiona Uku?’. Esta questão poderia suscitar uma referência à representação narrativa de circunstância, conforme demonstrado na análise das Figuras 9 e 10 pela GDV.

Dando sequência à pergunta anterior, poderia ser solicitado ao aluno que explicasse a relação entre os corações representados na borbulha das baleias e na lava que impulsiona Uku e o tema da videoanimação, trabalhando, assim, com a capacidade 3CMS. Ou, ainda, poderia ser pedido que os alunos descrevessem como a passagem de tempo na história dos vulcões é representada no vídeo e por que foi importante enfatizar essa mudança temporal. Para tanto, espera-se que os alunos apontem a relação entre a cenas das nuvens se movimentando e o passar do tempo, e que consigam compreender que a passagem de tempo é importante na narrativa devido ao tempo de formação dos vulcões. Tal resposta pode ser associada à análise da modalidade que a GDV permite para as Figuras 12, 13, 14 e 15.

Por sua vez, a capacidade 4CMS poderia ser trabalhada por meio de questões como: ‘Por que o vulcão queria uma companheira? Quais valores sociais estão refletidos nessa narrativa?’, ou ainda, ‘Por que o uso da tipografia daquela forma no título da videoanimação?’. Estas questões que se relacionam tanto à modalidade teorizada pela GDV, conforme demonstrado pela análise da Figura 16, quanto pelo sentido geral compreendido por meio da interrelação entre as três metafunções (representacional, interativa e composicional). E, finalmente, a capacidade 5CMS, que poderia ser abordada por meio de apontamentos relacionados aos sentidos que decorrem da sequência de cenas, da relação entre elas, já que o gênero videoanimação só se constitui porque há uma narrativa ilustrada com imagens sequenciais em movimento. Todas as análises realizadas anteriormente, com base na GDV, podem ser associadas ao exercício dessa capacidade multissemiótica.

É preciso não perder de vista que sempre se pode explorar mais de uma capacidade multissemiótica em cada questão proposta, assim como estabelecer uma relação com as outras capacidades de linguagem. Por exemplo, a identificação de Lele como sendo do gênero feminino implica a capacidade 3CMS, já que é necessário o reconhecimento de elementos não verbais, como o cabelo comprido e o enfeite de cabelo, mas também a 4CMS, pois esses itens podem ser assim identificados devido ao contexto social macro que os associa ao universo feminino. Em resumo, aqui foram mostrados caminhos, possibilidades de abordagem didática, mas deve ficar claro que as fronteiras entre uma capacidade e outra são tênues, na medida em que elas se interpenetram e se combinam no processo de construção de sentidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa ponta do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, temos os documentos norteadores da educação, como a BNCC (BRASIL, 2018), que indicam a abordagem de gêneros multissemióticos em sala de aula, uma diretriz de relevância inquestionável na contemporaneidade; na outra ponta, o professor da disciplina, que precisa se apropriar das características desses gêneros em todas as suas dimensões (linguístico-textuais e sociodiscursivas), considerando suas especificidades como textos multimodais, e ainda transformar esse conhecimento em ferramenta didático-pedagógica.

A partir da análise de um exemplar de videoanimação, esperamos ter deixado claro o quanto o enquadre teórico da GDV pode trazer subsídios para se explorar todas as potencialidades do gênero, para além dos aspectos estéticos e expressivos da imagem, mas isso não significa dizer que o professor tenha que ser um “especialista” em GDV. A reflexão proposta neste trabalho é no sentido de que haja uma maior sensibilização para todas as possibilidades de ampliação de uso da linguagem, levando-se em conta os diferentes modos semióticos que a constituem e as diversas formas de interação entre o verbal e o não verbal. Vimos, ao longo



do estudo, que isso tem implicações que ultrapassam a ideia de descrição pura e simples das imagens; elas não apenas ilustram ou contextualizam, não estão meramente a serviço do texto verbal, mas têm um valor em si mesmas, em que vários significados sociais, culturais, podem ser explorados, orientando percursos interpretativos ou produções de texto de forma mais consciente e crítica.

Princípios teórico-metodológicos do ISD também representam um suporte importante para que um gênero multissemiótico, no caso a videoanimação, possa, efetivamente, funcionar como um megainstrumento para a compreensão e a produção de textos, para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e, sobretudo, para o agir social pela linguagem. Procuramos demonstrar, assim, brevemente, as possíveis contribuições da GDV e do ISD para a abordagem de gêneros multimodais digitais na aula de língua portuguesa, especialmente se buscamos uma articulação entre essas vertentes. Por isso, este foi um trabalho desafiador, porque esse tipo de diálogo teórico ainda é algo novo na literatura. De todo modo, seja qual for o viés teórico assumido, acreditamos que o professor teoricamente informado sobre esses gêneros multimodais específicos que já circulam na internet terá condições de ser um bom docente, transformando esses saberes adequadamente para situações de ensino-aprendizagem.

## ANEXO

### *Lava – I Lava you*

(James Ford Murphy, versão em Português - Brasil Félix Ferrà)

Já faz um bom tempão  
Havia um vulcão que vivia só na imensidão do mar  
Lá de cima com a visão dos casais em união  
Queria ter o seu alguém também

Da sua lava veio  
Esta canção de esperança  
Que por muito tempo  
Ele cantou

*Eu digo que meu sonho é ter  
Você junto a mim e eu junto a você  
Com alguém ao meu lado feliz eu ficava  
E o nosso amor cintilava*

Estar sozinho sem querer fez sua lava endurecer  
Até que se viu à beira da extinção  
Mas sem ele notar bem lá no fundo desse mar  
Havia mais alguém, ouvindo a sua canção

Ela sempre escutou, sua lava aumentou  
Porque a canção tocou seu coração  
Quando ela viu chegar o dia de encontrar  
Quem cantava sua canção, era a última vez

*Eu digo que meu sonho é ter  
Você junto a mim e eu junto a você  
Com alguém ao meu lado feliz eu ficava  
E o nosso amor cintilava*

Lá do fundo se elevou  
Tão formosa se mostrou

Em volta ela olhou  
Mas seu cantor não viu

De novo ele tentou cantar  
Para ela ouvir e o notar  
Mas só que sem lava  
Não tinha canção

Com lágrimas o mar encheu  
E o sonho dele se perdeu  
Ela se lembrou de tudo  
Que antes sentiu

*Eu digo que meu sonho é ter  
Você junto a mim e eu junto a você  
Com alguém ao meu lado feliz eu ficava  
E o nosso amor cintilava*

A emoção foi total  
Por se encontrarem, afinal  
A partir daí, sua lava só cresceu

Agora não tem solidão  
Com *aloha* como refrão  
Se você os visitar  
Vai ouvir assim

*Eu digo que meu sonho é ver  
Nós dois juntos aqui, assim é envelhecer  
Graças à terra, ao mar e ao céu azul  
I lava you  
I lava you  
I lava you*

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- BEATO-CANATO, A. P.; STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. As capacidades de linguagem e os letramentos críticos: um caminho para análises e produção de materiais didáticos. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS (SIGET)*, 10., 2019, Córdoba, Argentina. *Minicurso*. Córdoba, AR: SIGET, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3wMWzRE>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. *Caderno comunicação e uso de mídias*. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <https://bit.ly/3vKKdYN>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2UftWhj>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. de O. A gramática do design visual. *In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. de (org.). 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.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 2012.
- CACILHO, M. A. *Gêneros digitais no ensino de língua portuguesa: análise de material apostilado*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, C. A. da. (org.). Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-40.
- DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade falada e escrita. *In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177-196.
- DOLZ, J. Forma ensinada, objeto ensinado e formas sociais de trabalho do professor. *In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 181-194.
- FERRÃ, F. *Lava – Lava* (versão Português – Brasil). 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3zGXULt>. Acesso em: 14 jun. 2020.

- FERREIRA, H.; ALMEIDA, P. V.; DIAS, J. Mecanismos enunciativos constitutivos da tessitura de textos multissemióticos: uma proposta de análise. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 194-215, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2TPgsJ0>. Acesso em: 01 maio 2020.
- FERREIRA, H. M.; DIAS, J.; VILLARTA-NEDER, M. A. (org.). *O trabalho com videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares*. São Carlos: Pedro & João, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3cVKS3A>. Acesso em: 14 maio 2020.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. 2nd. ed. London: Arnold, 1994.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 5th. ed. London; New York: Routledge, 2006.
- LAVA. Direção: James Ford Murphy. Produção: Andrea Warren. Realização: Walt Disney Animation Studio. Intérpretes: Kuana Torres Kahele; Napua Greig. Música: Lava. Emeryville: Pixar Animation Studios, 2015. 1 disco DVD (7 min 10 seg), sonoro, color.
- LEAL, A. A. *A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2UkL4Cx>. Acesso em: 2 jan. 2020.
- LENHARO, R. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- MURPHY, J. F. *Lava - I Lava You*. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3iVNrFX>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- STUTZ, L. As capacidades de linguagem como ferramentas na formação do docente de línguas. In: CANAL Jacqueline Vignoli. YouTube, 2020. (Aula Pública). Disponível em: <https://bit.ly/3wIIHb3>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- YOUTUBE (org.). *O que é uso aceitável?* Disponível em: <https://bit.ly/3zQoEJI>. Acesso em: 14 jun. 2020.