



## Uma análise da videoanimação “Confusão com biscoitos” por meio de elementos da Gramática do Design Visual

An analysis of the video animation “Confusion with cookies”  
through elements of Visual Design Grammar

DOI: <https://doi.org/10.29327/256399.12.1-3>

 Taísa Rita Ragi

 Vanilda Aparecida Belizário

 Camila Lessa do Carmo

**Resumo:** As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas tecnológicas indispensáveis ao dia a dia da sociedade, uma vez que é por meio delas que há a interação social e a divulgação de informações. Diante disso, há o surgimento de textos multissemiótico, que fazem uso de diferentes signos visuais e verbais em sua estrutura, com o propósito de disseminar informações de maneira rápida e interligada com o cotidiano da sociedade. Logo, observa-se a necessidade de as escolas adotarem, em suas matrizes curriculares ementas, que tragam para dentro da sala de aula conteúdos de fora dela, a fim de realizar aulas multiletradas e interativas que contribuam para com a formação crítica de alunos e professores. Nesse ínterim, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma discussão sobre a influência das TICs, a partir da perspectiva da Gramática do Design Visual (GDV), propondo análise da

---

Taísa Rita Ragi. Mestranda do Programa de Pós Educação em Letras pela Universidade Federal de Lavras, MG. E-mail: [taisaragi@gmail.com](mailto:taisaragi@gmail.com)

Vanilda Aparecida Belizário. Mestrado profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras, MG. E-mail: [vanildabelizario@gmail.com](mailto:vanildabelizario@gmail.com)

Camila Lessa do Carmo. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras, MG. E-mail: [camilessa.carmo@gmail.com](mailto:camilessa.carmo@gmail.com)



contribuição do trabalho com videoanimações, mediante leitura multisemiótica no ambiente escolar. Assim, para a realização da pesquisa iremos partir de uma metodologia bibliográfica qualitativa, uma vez que será elencada para posteriormente ser realizada a análise do *corpus*. Com a realização da pesquisa foi possível constatar que a GDV contribui para com a leitura de textos multisemióticos de uma maneira crítica, visto que por meio dela é possível analisar signos que estão para além do texto. Logo, concluímos que a inserção de tais conteúdos em sala de aula contribui para com a formação ativa e crítica do aluno não apenas as questões da emenda escolar, mas as questões sociais.

**Palavras-chave:** Leitura. Gramática do Design Visual. Videoanimação.

**Abstract:** Information and Communication Technologies ICTs are technological tools and the daily life of society, since it is through social interaction and information dissemination. Given this, the meaning of their daily lives is different from multisemiotic and verbal texts in different forms of visual and verbal society, with the dissemination of information quickly and interconnected with society. Therefore, observe the need for training schools, in their curriculum matrices, to bring forum content into the classroom, in order to carry out multiliterate and interactive classes that contribute to the criticism of students and teachers. In the meantime, the present work aims to discuss the influence of ICTs, from the perspective of the Grammar of Visual Design (GDV), proposing an analysis of the contribution of work with video animations, through multisemiotic reading in the school environment. Thus, in order to carry out the research, we will use a theoretical methodology, since an analysis of the corpus will be carried out later. With the accomplishment of the research, it was possible to verify that the GDV contributes to the reading of multisemiotic texts in a critical way, that through it it is possible to analyze signs that are beyond the text, therefore, we conclude that the insertion of such contents seen in the classroom class contributes to the active and critical formation of the student not only in terms of school amendments, but also in terms of social issues.

**Keywords:** Reading. Multiliteracies. Visual Design Grammar. video animation.



## Introdução

Com os avanços tecnológicos perpassados nas últimas décadas, observamos que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) transformaram-se em ferramentas integradoras de projetos pedagógicos na sala de aula. Em outras palavras, as tecnologias digitais tornaram-se essenciais ao ser humano por oferecerem uma vida ágil e informatizada. As ferramentas advindas da tecnologia digital possibilitaram a transformação do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar que fizeram com que o conhecimento ultrapasse os muros da escola, sendo importantes meios para a interação crítica dos estudantes.

Em conjunto com as TICs, houve o surgimento de “novos” gêneros textuais, que transmutaram os signos linguísticos, adicionando signos visuais aos textos. Em outras palavras, devido aos avanços tecnológicos, textos multissemióticos, que possuem diferentes semioses (cores, saliência, sons, movimento, etc.), ganharam espaço na sociedade devido a fácil propagação que há nas mídias. Pelo fato de serem possuírem grande espaço nas mídias, conseqüentemente estão inseridos no cotidiano dos alunos, logo, utilizar tal material em sala de aula apresenta ser de grande relevância para com o ensino-aprendizagem, pois há inserção da sociedade em sala de aula, logo, isso contribui para com,

[...] a adesão das TIC como ferramentas de interação na sociedade, muitos gêneros discursivos reconfiguram-se para as novas demandas sociais e isso requer da escola a realização de aulas multiletradas, com o intuito de preparar os alunos para um convívio social crítico (BELIZÁRIO; SOUZA; RAGI, 2021, p. 370).



Nesse sentido, podemos referir que o uso das TICs em sala de aula, em específico a disciplina de Língua Portuguesa, é possível que ela sofra transformações em seu formato que tradicionalmente possui como foco o livro didático, o quadro, e alguns materiais complementares elaborados pelos professores, podem passar a ser mais dinâmica, uma vez que presumimos que ao apresentar aos alunos conteúdos que estão constantemente presente em seu cotidiano, eles podem participar mais ativamente nas aulas é trazer exemplos do seu dia a dia, com o intuito de tirar dúvidas, realizando assim, uma ação de explorar as áreas do conhecimento e os diversos sentidos da linguagem.

Logo os textos multimodais, por meio das cores, imagens e sons, permitem diversas interpretações e significações que, por sua vez, motivam o sujeito a associar o conteúdo com a língua portuguesa. Por isso, faz-se necessária a inserção de textos multissemióticos no ambiente escolar, a fim de contribuir para a formação do sujeito/aluno, em relação aos elementos presentes nas diversas formas de comunicação/interação da sociedade. Ragi e Ferreira (2022, p.38), elencam em sua pesquisa a importância da inserção dos textos advindos dos novas avanços da sociedade em contexto educacional, como podemos ver em:

Devido às novas tecnologias de informação e de comunicação, é notável a presença de textos multissemióticos, os quais fazem uso de diversos e variados elementos em sua composição (palavras, cores, imagens, movimento, gestos, expressões faciais, enquadramentos etc.). Essa configuração multissemiótica dos textos, que se faz presente nas produções digitais, pode trazer dificuldades de leitura para sujeitos que vivenciam a tradição marcada pelo predomínio de práticas escolares centradas em textos verbais escritos ou que ainda não vivenciaram a experiência de leitura multimodal.



Assim, ao deslocar os textos multissemióticos do ambiente social exterior para o interior da escola, mais propriamente para a sala de aula, é fundamental uma abordagem que envolva os multiletramentos, para que a multiplicidade de culturas de cultura que estão inseridas neles não sejam perdidas, mas tenham efetiva circulação social e que contribua para com a formação dos alunos (ROJO, 2012).

Dentro da proposta de trabalho com textos multissemióticos, destaca-se o uso de curta-metragem, um gênero textual que apresenta grande diversidade de elementos semióticos e que se faz presente no cotidiano dos alunos. Desse modo, com o auxílio das videoanimações, o docente tem a oportunidade de aprimorar habilidades de leitura e de escrita dos alunos, assim como a interpretação de textos, ao suscitar discussões críticas e reflexivas em sala. O trabalho com esse gênero contribui para com o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Assim, o presente estudo tem como objetivo apresentar uma discussão a respeito da influência das TICs no processo de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva da Gramática do Design Visual (GDV), propondo análise da contribuição do trabalho com videoanimações, em que aborda também alguns elementos não textuais presentes em sua constituição, a fim de realizar uma leitura multissemiótica no ambiente escolar. Para tanto, é realizada uma análise do curta-metragem “Confusão com Biscoitos (*Snack Attack*)”, produzido pela ARC Productions, Toronto.



## Breve concepção da Gramática do Design Visual (GDV) e sua interação com os textos multissemióticos

Para que seja possível realizar uma análise do corpus de pesquisa apresentado mais adiante, será realizado um breve levantamento bibliográfico com relação a teoria. Iniciaremos com teoria da Gramática do Design Visual (GDV), e da teoria dos multiletramentos.

No que diz respeito aos letramentos, observa-se que com a conciliação deles com os fundamentos dos gêneros do discurso (SOARES, 2002) e, com isso, nota-se que o letramento segue os mesmos princípios do olhar para quem desenvolve as práticas sociais de leitura e de escrita. Isso ocorre devido ao fato que é analisada a participação dos sujeitos em situações em que a escrita fundamenta-se como principal interação entre os participantes, ao direcionar o olhar às relações interpessoais de quem produz e usa a escrita como forma de se comunicar e interagir. É importante considerar a esfera na qual os interlocutores estão inseridos, ou seja, um ambiente moderno que sofre influência da tecnologia e dos conteúdos desenvolvidos a partir dela.

Logo, observa-se a elaboração de um novo letramento que é arquitetado por meio do material de leitura e escrita e produzido pelos meios digitais, que se entrelaçam com o acesso à informação, constituindo-se novas maneiras de ler e escrever, “isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” (SOARES, 2002, p. 152).

Nesse ínterim, para que seja possível realizar uma leitura adequada desses novos textos multissemióticos, faz-se necessário que o leitor possua um olhar diferenciado para as informações que contêm neles, logo, para que isso seja possível faz-se necessário a adesão a teoria da pedago-





gia dos multiletramentos para realizar uma leitura e interpretação adequada e consecutivamente tornarem-se leitores críticos que se impõem perante diferentes situações e informações, como podemos observar em:

[...] é possível afirmarmos o surgimento de um novo olhar para o texto e, conseqüentemente, um olhar renovado para a leitura, uma vez que para a realização dessa habilidade linguística, aderimos o uso da pedagogia dos letramentos ou os multiletramentos, com relação aos textos multimodais. São novas perspectivas para a leitura num mundo digital e contextualizado, conforme o próprio documento afirma ao considerar os novos e multiletramentos (RAGI; BELIZÁRIO; SILVA, 2022, p. 11).

Dessa forma, o ambiente virtual pode ser definido como um campo que tem grande importância para a reprodução dos textos e na produção de sentidos, pois, com o aprimoramento das tecnologias, a teoria da gramática textual desenvolvida por Halliday (1985), passa a possuir lacunas com respeito aos textos que abordam diferentes semioses em sua construção textual, logo, Kress e van Leeuwen (2006), propõem a gramática do design visual, que parte das pesquisas de Holiday, mas possui como foco os textos multissemióticos, ou seja, que são construídos a partir dos signos visuais, apenas ou em conjunto com os signos linguísticos.

Contudo, é possível observar que a multimodalidade, que constituem os gêneros textuais multissemióticos, está presente no corpo social contido nos meios digitais, que gesticulam através de uma comunicação de elementos verbais e não verbais, na qual são permitidos devido aos equipamentos tecnológicos disponíveis e utilizados nesses espaços. Desse modo, os letramentos passam por novas orientações e transformações com o propósito de adequarem-se às novas demandas que a sociedade possui, assim, os sujeitos, realizam novos movimentos com o auxílio da TICs é desse modo (re)elaboram novos enunciados



discursivo em formato de gênero textuais para que possam-se comunicar, logo, há o surgimento de novos gêneros textuais, como é apontado por Marcuschi (2010).

No entanto, é necessário compreender que esses novos gêneros se deram a partir de uma evolução gradativa de elementos já existentes. Isso aplica-se pelo fato de que os gêneros são usados como processo da comunicação e devem caminhar de acordo com as necessidades da população.

Com as inovações tecnológicas digitais, surgem “novos” gêneros textuais que são compatíveis com a atualidade e, por consequência, os elementos “fundamentais” adquirem novas modificações para acompanhar o ritmo das informações que são expressas no convívio social. Nesse sentido, Dionísio (2011) destaca que os gêneros textuais possuem uma construção tecnológica com inúmeras faces semióticas, que trazem consigo informações na imagem. Assim, os textos multimodais não expõem informações apenas nos elementos verbais, mas nos elementos não verbais também, como são refletidos nas imagens, sons, cores, enquadramentos e outros, na medida em que proporcionam ao leitor a possibilidade de uma interpretação mais ampla do conteúdo, por apresentar uma estrutura lúdica que brinca com as semioses e prende a atenção da comunidade.

A importância da presença de textos multimodais na sala de aula é apresentar, aos alunos, a utilização das ferramentas proporcionadas pela tecnologia de forma consciente e crítica, uma vez que não basta possuir acesso à informação, deve-se saber como usá-la e interpretá-la e, assim, poder compreender como aliar a tecnologia com o conteúdo programático. Para tanto, faz-se necessário que a sociedade possua conhecimento letrado, que seria a capacidade de construir sentidos múltiplos na produção ou na recepção de informação. Sendo assim, nota-se a importância de conciliar os avanços da globalização que abrange





todo sistema social, para que haja a compreensão e o posicionamento crítico diante dos assuntos levantados. Nesse viés, Dionísio (2011, p. 138) aponta que

Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual.

O aspecto visual em relação a esse tipo de gênero textual é muito importante, pois explora elementos visuais, proporcionados pelo espaço virtual. Assim sendo, os textos são desenvolvidos por meio da interação desses elementos e cada um carrega consigo um valor, uma informação é um objetivo. Sobre essa pluralidade, Dionísio (2011, p. 139) destaca que,

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. [...] os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Para entender essa harmonia elencada pelo autor, é de fundamental importância que se conheça os elementos semióticos presentes nos textos e que se prime pela valorização dos multiletramentos e da multiculturalidade presente nos ambientes escolares. Em conformidade com



Ferreira, Melo e Ragi (2021, p. 196), os multiletramentos não estão limitados apenas às maneiras de ler e escrever, mas à decodificação de códigos, em muitas das vezes visuais, que contribuem para a construção textual com relação ao sentido, nesse viés, os autores elencam que:

A despeito dessas considerações, pode-se reiterar que os multiletramentos pressupõem a assunção de um ponto de vista conceitual em que a discussão sobre os modos de ler e escrever não se restringe apenas à leitura e à escrita de textos verbais, mas se estende à leitura dos códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, em seus diferentes suportes.

Assim, o percurso realizado no presente trabalho permite depreender a necessidade de se trabalhar a existência da multimodalidade em sala de aula, a fim de formar alunos multiletrados, uma vez que há mais textos multimodais em circulação e, dessa forma, há a necessidade de compreendê-los a partir da relação dos diferentes recursos que são utilizados em sua construção e propagação.

Ao falarmos dos recursos utilizados na elaboração desses textos multimodais, podemos levar em consideração a Gramática do Design Visual (GVD). Presente nos textos desse caráter, tal teoria afirma que, assim como os textos verbais possuem uma gramática a ser seguida, os textos não verbais, ou seja, visuais, possuem uma gramática que compõe a sua estrutura e, toda vez que um texto é elaborado, esses conceitos são levados em consideração, tanto na elaboração quanto na sua leitura.

A teoria da Gramática do Design Visual (GDV), proposta em 1996 por Kress e Van Leeuwen, parte do pressuposto de que as representações acerca da imagem não são universais, sendo construídas culturalmente. Dessa forma, os textos não verbais, que fazem uso dos recursos



multimodais, necessitam seguir essa gramática para produzir ao leitor significado com relação a análise que é feita, como é citado por Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 533):

Tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo (função de representação), atribuir papéis aos participantes representados – pessoas, objetos, instituições – e estabelecer diferentes relações entre os participantes do texto, bem como entre esses e o leitor (função de interação), e ainda organizar esses sentidos na forma de um todo que entendemos por texto (função de composição).

A GDV enfatiza que a transformação da língua se constrói a partir da pluralidade das narrativas expressas em formatos de vídeos ou textos. Essa modalidade é composta por três pilares da metafunção: representacional, interacional e a composicional que, por sua vez, são divididos em diferentes elementos que integram a formação da imagem. O presente estudo apresentará a metafunção interacional.

Na metafunção interacional, as imagens não são apenas uma forma de interação, entre os elementos que a compõem, mas uma relação entre os elementos que constituem a imagem em conjunto com quem a produz e a observa. Em outras palavras, ao realizar-se a análise de uma imagem, que tenha sido construída através da metafunção interacional, é fundamental atentar-se aos criadores dela e ao público que a observa, além de seus próprios elementos (NEPOMUCENO; PAES, 2019).

Toda imagem, ou texto visual, é produzida com o propósito de disseminar uma ideia ou para fazer circular um discurso, que é criado num contexto de produção. Kress e van Leeuwen (2006) pontuam que os produtores da imagem e os observadores são classificados como participantes interativos, em relação à imagem.



Nesse sentido, a relação estabelecida do produtor e observador com os participantes interativos ocorre por meio da imagem, ambos os participantes demonstram fundamentos em suas ideias e intencionalidade em suas imagens. Além disso, de acordo com os autores, os participantes interativos são reais, mas não são representados nas imagens. Portanto, há dois tipos de participantes envolvidos na semiótica da imagem, participantes interativos e os representados, os quais constituem as pessoas, lugares e coisas representadas na imagem, de maneira oral, escrita ou visual (NEPOMUCENO; PAES, 2019). Kress e van Leeuwen (2006) pontuam que essas interações ocorram por meio do olhar, da distância/afinidade social e do ponto de vista, tais elementos constituem a metafunção interacional.

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 539) corroboram com essa definição, afirmando que as imagens não só constroem representações como também “estabelecem relações entre os participantes representados e o leitor”. Os autores destacam que estas relações podem ser estabelecidas ou realizadas por diversos recursos visuais:

a) através do contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor (contato); b) pela visualização do participante representado como estando próximo ou distante do leitor (distância social); c) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e do leitor no eixo vertical (atitude); d) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal (poder) (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 539).

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), as imagens possuem participantes representados, que podem ser abstratos ou não abstratos. Esses participantes são dispostos na imagem, através do olhar em relação ao participante que realiza a ação, ou seja, o personagem inte-



rativo. Esse olhar parte do personagem 1, interativo, em ao personagem 2, que é aquele que se encontra dentro da imagem/texto.

De acordo com os autores, os participantes da imagem possuem características humanas que realizam uma proposição verbal em relação à visual, havendo assim os atos de imagens, que podem estabelecer um olhar de oferta ou demanda, que marca uma interação com o leitor.

O olhar do participante (e o gesto, se presente) exige algo do espectador, exige que o espectador entre em algum tipo de relação imaginária com ele ou ela. Exatamente o tipo de relação que é então representado por outros meios, por exemplo, a expressão facial dos participantes representados. Eles podem sorrir, caso em que o espectador é convidado a entrar numa relação de afinidade social com eles; eles podem olhar para o espectador com desdém frio, caso em que o espectador é convidado a se relacionar com eles, talvez, como um inferior se relaciona a um superior; eles podem fazer beicinho sedutor para o espectador, caso em que este é convidado a desejá-los [...] (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 118 *apud* NEPOMUCENO; PAES, 2019, p. 313).

Com isso, destaca-se o olhar à demanda que o participante solicita representado na imagem em relação ao personagem interativo, em outras palavras, o participante da imagem olha de maneira direta, íntima para com quem observa a imagem, com o intuito de criar um vínculo de intimidade por meio de uma relação imagética entre ambos os personagens. Contudo, o olhar de oferta, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), é o olhar do participante representado de forma discreta, indireta e impessoal para o observador da imagem. Nesse tipo de escolha, o participante interativo não é o objeto de olhares.

O contato assume o papel de um recurso utilizado para expor o nível de relação entre o leitor e o participante humano ou personificado, analisando se essa relação é mais ou menos impessoal ou pessoal. Nes-



te tipo de relação, o contato visual é determinante. Assim, Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 539-540), esclarecem que,

Para se projetar uma relação pessoal, o participante é representado como se estivesse olhando diretamente para o leitor/espectador, criando, dessa forma, uma relação de demanda, ou seja, o olhar do participante parece requisitar algo como, por exemplo, compaixão, apelo sexual ou medo, dependendo de outros recursos no conjunto do texto [Figura 16]. Essa relação também pode ser impessoal, o que acontece quando o participante representado não estabelece contato direto do olhar com o leitor e aparece na imagem como se estivesse sendo apenas exposto para observação do leitor. Tal recurso é denominado oferta.

A distância, para Kress e van Leeuwen (2006), refere-se ao distanciamento que há entre os elementos que constituem a imagem, sendo assim os autores colocam que há três distanciamentos com diferentes especificações, sendo eles: *close up*, plano médio e plano aberto, esboçando na imagem uma relação imaginária de maior ou menor em relação à distância social do participante representado na imagem e seu observador (NEPOMUCENO; PAES, 2019).

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 540) destacam que a distância está diretamente ligada à colocação ou posicionamento do participante, seja ele humano ou personificado, que “representado como próximo ou distante do leitor pode criar uma relação que varia entre níveis de maior intimidade, de vínculo apenas social ou de maior impessoalidade”. Os autores destacam que é a disposição do participante que estabelecerá as relações.

Nepomuceno e Paes (2019) destacam que, por meio do enquadramento, é possível demonstrar uma relação de proximidade ou distanciamento entre os participantes da imagem. Com relação ao enqua-





dramento, é possível encontrar três tipos, sendo eles: (a) close-up, (b) médio e (c) plano aberto.

O primeiro enquadramento, (a) close-up, que pode ser nomeado também como “de perto”, mostra poucos detalhes da imagem, mas tem uma relação de proximidade. Com relação ao (b) enquadramento médio, o participante possui mais detalhes à mostra, ou seja, ao pensarmos em uma imagem que há a presença de um personagem, no primeiro enquadramento é possível ver apenas o rosto e os ombros, já no segundo enquadramento é possível ver metade do corpo do personagem, acima da cintura.

Ao que diz respeito ao último enquadramento, (c) que é realizado em plano aberto o campo de visão do telespectador/leitor é maior, retomemos ao exemplo elencado anteriormente, na foto que foi tirada de um personagem, onde quem bate a foto encontra-se posicionando em frente a quem está sendo fotografado. A distância de quem está fazendo a foto, para quem está posando é maior, ou seja, na foto será possível ver o personagem completo e possivelmente alguns elementos do cenário ao seu redor. Devido à presença desses enquadramentos, Kress e van Leeuwen (2006), propõem que eles determinam o grau de proximidade, ou seja, quanto mais perto o fotógrafo está da pessoa, close-up, maior a intimidade, e quando está longe, enquadramento aberto, não possui nenhum grau de contato.

O enquadramento ou enquadre diz respeito, ainda, à ausência ou presença de ‘molduras’ que expressam vínculo, conexão ou desconexão entre os elementos apresentados no texto. Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 544) destacam que, de acordo com o enquadramento, observa-se “em que medida os elementos que compõem a imagem são representados como interligados, separados ou, ainda, segregados”.



Diante disso, as autoras destacam em suas pesquisas que é perceptível que os elementos estejam,

interligados quando há ausência de linhas divisórias entre eles, sugerindo que tais elementos não devem ser vistos como informações separadas, mas devem ser compreendidos a partir de sua interrelação com os demais elementos que compõem o texto visual” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 544).

Portanto, é possível observar a existência do ângulo ou ponto de vista da imagem é um importante elemento para a construção de um enunciado visual. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as imagens das culturas ocidentais são definidas de duas maneiras: subjetivas ou objetivas. Nas imagens subjetivas, o observador pode ver o que há na imagem somente por um ponto de vista, enquanto nas imagens objetivas, há mais de um ponto de vista, ou seja, nas imagens objetivas é possível observar que os elementos que compõem a imagem podem ser vistos de diferentes pontos, ocasionando assim distintas interpretações.

Realizado esse aparato de teorias, será realizada a análise de um texto multissemiótico, uma videoanimação, a partir da teoria da GDV, afim de mostrar, através de uma metodologia qualitativa, como tais pressupostos teóricos podem ocorrer através da sua aplicação ao gênero multissemiótico, com o intuito de realizar uma leitura coerente e crítica. Trazemos na análise um exemplo de animação a qual terá distintos recortes que corroboram em diferentes resultados de acordo com a aplicabilidade da GDV. Os resultados serão apresentados no próximo tópico da pesquisa, mas ressaltamos que as teorias elencadas anteriormente no desenvolvimento da pesquisa podem ser aplicadas em outras animações e a outros gêneros textuais com o intuito de interpretá-los.



## Análise da videoanimação “Confusão com biscoitos”

As videoanimações despertam a imaginação do receptor, pois fazem vivenciar as emoções transmitidas através da narrativa desenvolvida no curta-metragem e, além disso, permite que o leitor construa significado a partir da leitura das imagens e das semioses que são expressas pelo jogo de cores, objetos, sons contidos no cenário e nos gestos dos personagens. Com isso, a língua portuguesa coloca-se como base desse aprendizado, pois, para compreender a sua funcionalidade, é necessária a reflexão a partir dos conhecimentos adquiridos e fomentados durante as suas experiências de vida. Dessa forma, o curta-metragem

[...] consiste em uma expressão cultural reveladora de visões de mundo que, quando sistematicamente analisadas, contribuem para a reflexão sobre a complexidade do panorama social que a ele deu ensejo e dos próprios sujeitos que dele fazem parte, o que, se devidamente explorado pelas práticas escolares, se configurará em um importante expediente de formação crítica de estudantes (MESQUITA; OLIVEIRA; RAGI, 2021, p. 15).

O curta-metragem “Confusão com biscoitos (Snack attack)”, escrito por Andrew Cadelago e produzido pela ARC Productions em 2012, Toronto, conta a história de uma senhora simpática que está em um terminal de metrô e briga com uma máquina de pacote de biscoitos. Após várias tentativas, ela consegue comprar o pacote e vai se sentar em um banco para esperar o trem. Logo, depara-se com um rapaz com aparência jovial e, ao que parece, é folgado, por estar comendo os seus biscoitos sem ter pedido permissão. Assim, a idosa trava uma briga com o jovem, mas, ao final, ao pegar o trem e se acomodar percebe que cometeu um



equivoco com o rapaz, pois o seu pacote de biscoitos estava em dentro de sua bolsa e, com isso, fica comovida com as ações do rapaz.

Neste sentido, a proposta de trabalho com a videoanimação “Confusão com biscoitos (Snack attack)” desponta como um convite ao trabalho na sala de aula, não somente pela questão da análise das imagens a partir da GDV, mas, principalmente, como também pelo forte apelo de seu enredo que, através de situações cômicas, chama a atenção de crianças e adolescentes e, direcionado pelo professor, poderá levar os alunos à reflexão sobre as ações da idosa e do jovem. A história passeia pelo cômico desde a sua introdução, a partir de uma divertida proposta da luta da idosa com a máquina de biscoito, passando por suas reações no decorrer da narrativa, julgando as atitudes do rapaz que se sentara ao seu lado e, por fim, descobrindo que as ações dele foram compreensivas, de total respeito e, até bondade, ao dividir seus biscoitos com ela de uma forma tão desprendida.

Para desenvolver o trabalho com seus alunos é importante que o professor conheça a turma com a qual trabalha e esteja preparado para explorar as diversas possibilidades oferecidas pelo curta-metragem. Para tanto, propomos ao professor um olhar a partir da GDV, com algumas propostas a seguir.

Para a realização da análise, foram feitos recortes das cenas para demonstrar a presença da metafunção na animação. Logo na primeira imagem apresentada (Figura 1), é possível perceber o enquadramento da câmera que está de cima para baixo, causando ideia de que o leitor da imagem possui poder em relação à cena que visualiza e os personagens são representados como inferiores em contrapartida dos participantes interativos. Esse enquadramento possibilita a visualização do cenário como um todo. No entanto, é possível destacar dentro do

ambiente, com alguns objetos, a senhora que está sendo iluminada por uma luz clara do lado esquerdo da imagem.

Na figura 2, observa-se um ambiente com um plano de fundo mais nítido. Apesar da senhora estar sentada, é possível observar a expressão facial e a desenvoltura dos gestos, como

A exploração recorrente das expressões faciais e dos gestos, que evidenciam marcas de subjetividade, tanto por parte dos personagens representados (indicam sentimentos, posicionamentos, concepções), tanto por parte dos espectadores (reagem aos apelos ligados às emoções) (FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2017, p. 77).

Buscando fundamentação na metafunção interacional da GDV, nota-se que a equipe autoral faz uso de um ângulo subjetivo, visto que é possível observar apenas um ponto de vista, através de um enquadramento no “nível do olhar”, ressaltando a ideia de igualdade entre os personagens envolvidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Figura 1: Enquadramento



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (0:48)



Figura 2: Expressões faciais



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (1:24)

Ao levar este trabalho para a sala de aula, o professor poderá planejar atividades externas com os alunos para observarem determinado ponto (uma pequena paisagem, uma árvore ou uma construção) de diferentes pontos de vista, explorando o que cada ângulo oferece de novo à sua visão. Registros em forma de desenhos, fotografias ou relatos poderão contribuir com esta atividade.

No terceiro recorte (figura 3), há a interação entre os personagens, evidenciada pelos movimentos dos gestos e pelas expressões faciais. O ambiente que os cerca aparenta ser frequentado por jovens, com paredes pichadas e cores mais vivas, interagindo com as emoções que estão sendo expressas.

Na cena seguinte (figura 4), é passível de observação a questão do direcionamento do olhar do personagem que, segundo Halliday (2004), é um ato de fala, sendo caracterizado por “exercer uma função de comando ao outro”. É notória também a questão do estereótipo empregado no rapaz que, por sua vez, está fora dos padrões estabelecidos

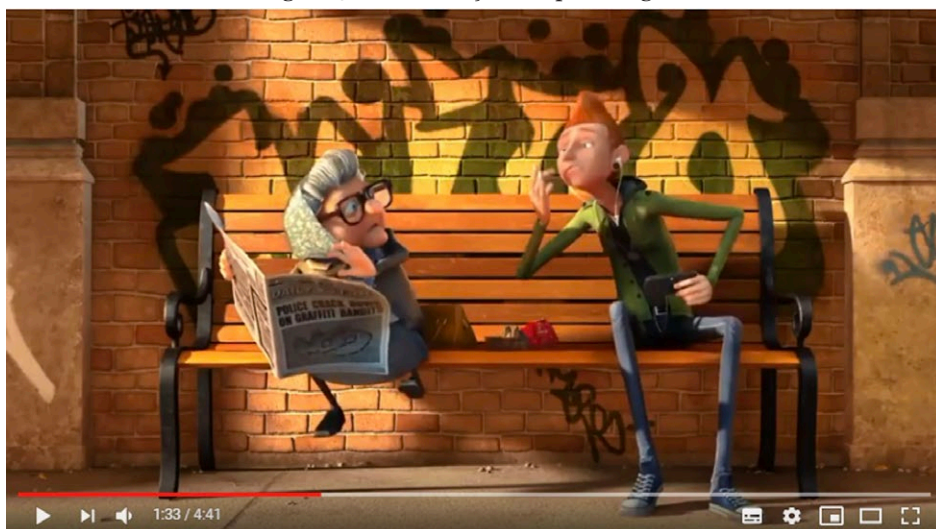


pela sociedade, por isso há um estranhamento entre os personagens ao longo da narrativa. Baccega (1998, p. 10) destaca que:

O estereótipo comporta uma carga adicional do fator subjetivo, que se manifesta sob forma de elementos emocionais, valorativos e volitivos, que vão influenciar o comportamento humano. Ele se manifesta, portanto, em bases emocionais, trazendo em si como já dissemos, juízos de valor pré-concebidos, preconceitos, e atuam na nossa vontade.

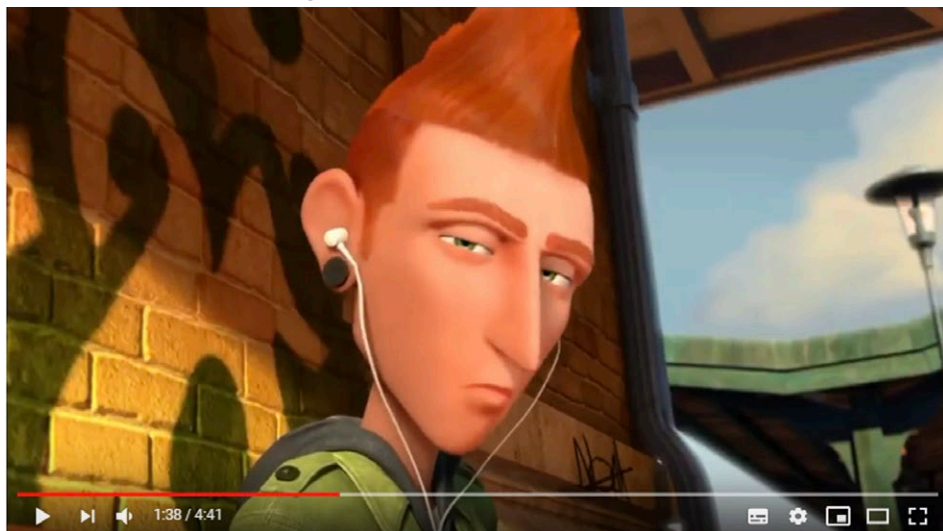
As figuras (3) e (4), de acordo a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), são representadas com um olhar de oferta, uma vez que os personagens, em momento algum da interação, olham de forma direta para o leitor, mas, trocam olhares entre si, criando assim uma relação de sujeito a ser observado pelo leitor. Novamente, as imagens são representadas com um ângulo de subjetividade, havendo um só ponto de vista a ser analisado pelo leitor do texto visual.

Figura 3: Centralização dos personagens



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (1:33)

Figura 4: O direcionamento do olhar



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (1:38)

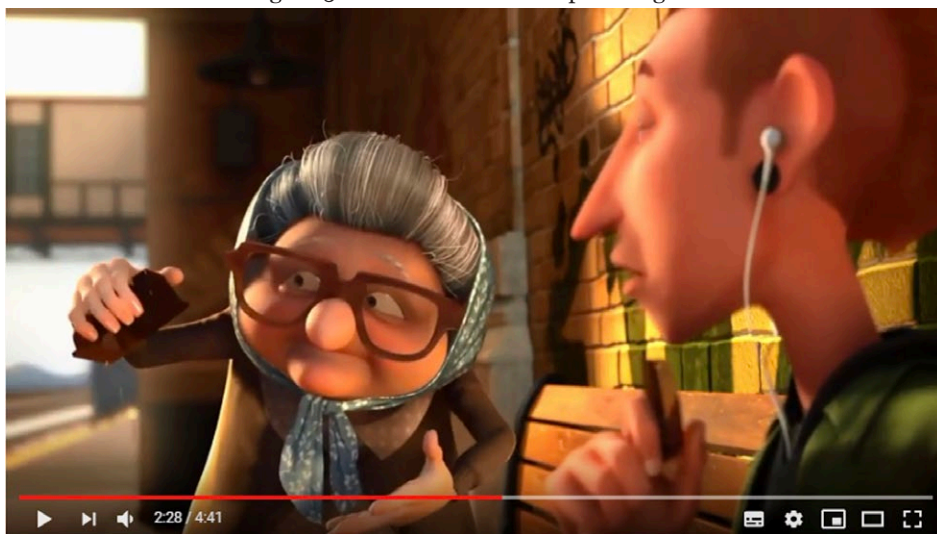
Ao longo da videoanimação, a narrativa faz uso dos diferentes posicionamentos dos sujeitos ao evidenciar as suas ações, por meio dos gestos que são implícitos nas figuras (3) e (4), nas quais é visível também que o enquadramento realizado de maneira subjetiva, mostrando apenas um ponto de vista para o observador da imagem. Assim, representado de maneira superior em relação aos personagens, visto que o enquadramento da câmera escolhido pela equipe editorial faz uso de um ângulo alto e um distanciamento da câmera para focalizar o todo da ação dos personagens.

Aqui, além da análise das imagens, o professor pode buscar a opinião dos alunos sobre os assuntos que permeiam a sociedade, desde os estereótipos criados e mantidos pelas relações sociais até a questão da fala através do olhar, onde professor e alunos poderão representar emoções através de seus olhares para que outros colegas analisem.

Em relação ao elemento da distância utilizado nas figuras (5) e (6), nota-se que a primeira figura (5) é representada com uma distância

de *close-up*, havendo poucos detalhes para serem representados, mas causando uma ideia de proximidade entre personagens e o leitor. No entanto, na segunda figura (6), observa-se o uso de dois distanciamentos, o primeiro é em relação à idosa e à câmara, em que é usado um distanciamento de *close-up* com poucos detalhes e uma relação de proximidade muito grande; já a distância da câmara em relação ao rapaz é de plano aberto, onde todo o cenário e personagem são representados, mas não há relação entre observador e participantes do curta-metragem (NEPOMUCENO; PAES, 2019, p. 315).

Figura 5: Posicionamento dos personagens



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (2:28)

Figura 6: Foco em um personagem



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (3:13)

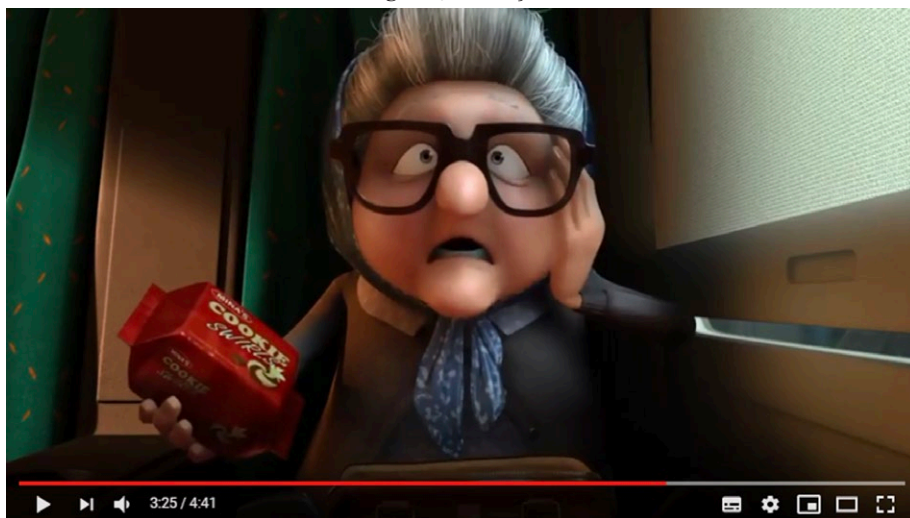
As cenas posteriores demonstram a constatação da senhora de que cometeu um equívoco com o rapaz ao julgá-lo, como é demonstrado na figura (7), através do espanto presente na expressão facial e do foco utilizado na atitude da mulher, que é paralisada pela recordação de uma lembrança. Essa transição de pensamento é marcada pela figura (8), em que produz um *flashback* da ação. Com isso, os elementos tornam-se amplos para o receptor, pois permite compreender o desenrolar da narrativa, fazendo-se necessário atentar-se para as semioses que compõem a videoanimação.

Novamente, é possível observar nas imagens o uso de um enquadramento subjetivo, mostrando apenas um ponto de vista ao leitor, que observa a imagem através de um ângulo no nível do olhar, remetendo a uma ideia de igualdade entre personagens e leitor, além de transmitir a ideia de que o leitor está presente na imagem observando tudo, como se fosse um terceiro participante do curta-metragem. A equipe editorial da videoanimação realiza um distanciamento médio



dos personagens em relação a câmera, mostrando assim uma parte do cenário e das presenças e trazendo uma ideia de proximidade, como se o leitor estivesse na cena e olhando o enredo de frente (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Figura 7: Emoções



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (3:25)

Figura 8: Centralização do biscoito



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (3:33)



Portanto, a partir da análise apresentada, destacamos o quão importantes as animações são para a construção do conhecimento crítico-reflexivo do leitor, além de propiciar um jeito descontraído de aprendizagem que explora as diversas áreas sociais. Ferreira e Villarta-neder (2017, p.77) elencam “que a abordagem analítica de textos não verbais” evidencia que a seleção dos signos e a composição “dos discursos são dimensionadas por interesses específicos, que representam um significado escolhido por meio de uma análise lógica relacionada a um contexto social”.

### Considerações finais

Após as discussões elencadas, as videoanimações ultrapassam o estigma de que são feitas só para diversão, assumindo um papel de proposta de ensino a partir de sua análise por meio do gênero textual digital que perpassa, ainda, a proposta de trabalho interdisciplinar envolvendo os temas transversais.

A familiarização com teoria da Gramática do Design Visual (GDV) e, conforme destacado no presente estudo, a metafunção interacional, poderá auxiliar o leitor na interpretação das imagens partindo de propostas que poderão agregar ações diferenciadas no desenvolvimento de trabalhos com textos multimodais ou multissemióticos, uma vez que as animações podem ser um instrumento para o ensino.

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, 547) destacam que a Gramática do Design Visual poderá “contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre imagens e linguagem verbal” enquanto ferramentas importantes “de significação e construção da realidade”. Nesse contexto, tanto na formação inicial quanto continuada do professor, é importante que lhe seja proporcionada a oportunidade de





contato com as ferramentas tecnológicas, os gêneros advindos das tecnologias digitais num contexto de multiletramentos e o conhecimento necessário para transformar essas informações e materiais em instrumentos pedagógicos para compreender, por exemplo, que toda imagem criada para uma propaganda tem uma intencionalidade, desde o destaque central da imagem do produto até as letras pequenas, geralmente, na parte inferior, com dados técnicos. Esta é uma importante forma de leitura em um ambiente digital e imerso em imagens.

Assim, o desenvolvimento das habilidades leitoras, no contexto multicultural, no qual o aluno se encontra inserido, bem como o acesso às TICs, poderão possibilitar o surgimento de novos autores de textos multimodais, uma vez que o leitor passa a interagir com o texto e o suporte onde ele é veiculado. Cabe, assim, à escola fornecer a formação teórica e crítica que prepare o aluno para analisar e compreender o texto além do senso comum e ressignificá-lo a partir de sua vivência. Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 548) destacam a importância do papel da escola “em fornecer formação teórica (ferramentas de análise para além do senso comum) e crítica (capacidade de relacionar significados a contextos sociais particulares [...])”.

Assim, a proposta de formação de leitores críticos na perspectiva multicultural chama a atenção para as práticas sociais constitutivas da leitura, enquanto ação humana, uma vez que esta ação não mais se restringe à decodificação de signos alfabéticos, relegada até outrora. Os autores afirmam que o ato de ler “se estende para o processo de interação, por envolver não apenas a materialidade linguístico-textual, o leitor e a comunidade discursiva, como também o modo através do qual os aspectos citados se (re)configuram” (MARANHA; FERREIRA, 2018, p. 104).

A partir do exposto, fica evidente a necessidade da formação de professores para trabalhar textos que contenham essa articulação com os



sons, cores e movimentação dos personagens em sala de aula, visando a formação de estudantes que interpretem de forma coerente os textos que estão inseridos em seu cotidiano por meio das plataformas digitais. Com isso, pretende-se proporcionar aos estudantes e leitores desse gênero textual sentido e significado para a sua realidade social.

## Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. O Estereótipo e as Diversidades. *Comunicação & Educação*, São Paulo, p. 7-14, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820>, acesso em: 15 maio.2020.

BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; SOUZA, Teciene Cássia de; RAGI, Taísa Rita. Hipermídia: contribuições para o processo de formação de professores. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 8, 2021, p. 180-190. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3894> >, acesso em: 26 jan. 2022.

*CONFUSÃO com biscoitos*. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=38y\\_1EWIE9I](https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I). Acesso em: 17 de abr. de 2020.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

FERREIRA, Helena Maria; MELO, Guilherme; RAGI, Taísa Rita. O design de textos multissemióticos: implicações para o processo de produção de sentidos. *Revista Signos*, Lajeado, v. 2, n. 41, p. 190-208, jun. 2020. Disponível em:<<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2586> >. Acesso em: 23 de jan. de 2022.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. *Textualização E Enunciação Em Texto Multimodal: Análise Do Vídeo De Animação Escolhas*. 2017. Disponível em: [www.revistaprolingua.com.br](http://www.revistaprolingua.com.br). Acesso em: 22 de mai. de 2020.

HALLIDAY, Michael. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Imagens: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

MARANHA, Tulio Lourençoni. FERREIRA, Helena Maria. *A leitura de textos multissemióticos à luz da gramática do design visual*. *Cadernos IL*, Porto Alegre, nº 56, p. 102-117. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>>. Acesso em: 02 de mai. de 2019.

MESQUITA, Lucimara Grando; OLIVEIRA, Leonardo; RAGI, Taísa Rita. Multiletramento audiovisual: a constituição dos sujeitos pela linguagem nos espaços de cineclubes. *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 299-315, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte/article/view/1889>>, acesso em 20 de fev. 2022.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do. BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15403>>. Acesso em: 30 de mai. de 2019.

NEPOMUCENO, Arlete Ribeiro; PAES, Vera Lucia Viana de. Gramática sistêmico-funcional & gramática do design visual: metafunções da linguagem na análise do gênero publicitário digital. *CONFLUÊNCIA*, v. 1, p. 296, 2019. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/235>, acesso em: 07 de out. de 2022.

RAGI, Taísa Rita; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; SILVA, Letícia Fernanda Carvalho da. (2022). A leitura em sala de aula: implicações sobre o gênero multimodal. *Discursividades*, 10 (1), e-1012206. Recuperado de <https://revista.uepb.edu.br/REDISC/article/view/952>, acesso em: 02 de mai. de 2022.

RAGI, Taísa Rita; FERREIRA, Helena Maria. Uma Proposta de Leitura da Videoanimação “Morte e Vida Severina”: sinalizações didático-metodológicas.

cas. *Revista Signos*, Lajeado, v. 1, n. 43, p. 16-42, maio 2022. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3069/1962>. Acesso em: 23 jan. 2022.

Recebido em: 30/07/2022

Aprovado em: 20/01/2023

Licenciado por

