



Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa  
Curso de Doutorado

Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara

Natália Molan Cruzado

**OS TRAILERS DE ANIMAÇÃO COMO  
INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA  
ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE  
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Araraquara - SP

2024



Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa  
Curso de Doutorado

Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara

Natália Molan Cruzado

# **OS TRAILERS DE ANIMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP / Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de Pesquisa:** Ensino-  
Aprendizagem de Língua

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Anise de Abreu  
Gonçalves D'Orange Ferreira

Araraquara - SP

2024

C957t

Cruzado, Natalia Molan

Os trailers de animação como instrumento de ensino e aprendizagem na elaboração de sequência didática de inglês como língua estrangeira / Natalia Molan Cruzado. -- Araraquara, 2024  
165 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira

1. Trailers de animação. 2. Modelo didático. 3. Sequência didática.  
4. Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 5. Nível iniciante. I. Título.

## **IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA**

O presente trabalho apresenta o trailer de animação como instrumento de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. A primeira etapa desta pesquisa é de potencial inovador, uma vez que comprova a classificação do trailer de animação como um gênero textual e traz o modelo didático desse novo gênero multimodal. Na segunda etapa, com a utilização do gênero na elaboração de sequência didática para o ensino de inglês, evidencia-se a importância deste estudo para a educação e o ensino de língua estrangeira, principalmente no que concerne à elaboração e adequação de material didático, e no desenvolvimento de capacidades de linguagem, de acordo com a didática das línguas, os estudos dos gêneros e o interacionismo sóciodiscursivo.

## **POTENCIAL IMPACT OF THIS RESEARCH**

This work presents the animation trailer as a tool for teaching and learning English as a foreign language. The first stage of this research has innovative potential, as it proves the classification of the animation trailer as a textual genre and presents the didactic model of this new multimodal genre. In the second stage, with the use of the genre in the elaboration of a didactic sequence for teaching English, the importance of this study for the education and teaching of a foreign language is highlighted, mainly with regard to the elaboration and adaptation of teaching material, and in the development of language skills, in accordance with language didactics, genre studies and socio-discursive interactionism.

NATÁLIA MOLAN CRUZADO

# **OS TRAILERS DE ANIMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística.

**Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Língua**

**Orientadora: Profa. Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira**

Data da defesa: 24/04/2024

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira**  
UNESP - Araraquara

---

**Membro Titular: Dra. Lília Santos Abreu Tardelli**  
UNESP – São José do Rio Preto

---

**Membro Titular: Dra. Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues**  
IFSP – São João da Boa Vista

---

**Membro Titular: Dra. Sandra Mari Kaneko Marques**  
UNESP – Araraquara

---

**Membro Titular: Dra. Valéria Cristiane Validório**  
FATEC – Jahu

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

**Dedicatória**

**A Deus, por nunca me abandonar.  
À minha filha, Alice, alegria personificada e razão de meu viver.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que esse trabalho fosse concretizado. Especialmente quero agradecer:

Aos meus pais, Carlos e Helena, pelo apoio e por contribuírem de inúmeras maneiras para a minha formação como ser humano e como profissional.

Ao meu marido Fábio, pela paciência, compreensão, encorajamento e pelo companheirismo durante esses anos. Obrigada por nunca me deixar desistir.

À minha orientadora Profa. Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira, pelas inestimáveis contribuições ao meu aprendizado e à minha formação e por toda orientação nesses anos dedicados à pesquisa.

Às professoras doutoras Lília Santos Abreu-Tardelli, Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues, Sandra Mari Kaneko Marques e Valéria Cristane Validório pelas valiosas contribuições oferecidas na banca de qualificação e defesa de tese desta pesquisa.

Ao Colégio São Lucas, na pessoa da Prof.a Ana Claudia Malveis, por me dar liberdade e apoio para desenvolver meu trabalho.

Aos pais dos alunos participantes, por autorizarem a participação de seus filhos nessa pesquisa tão valiosa para o ensino de inglês.

Aos participantes dessa pesquisa, por todo comprometimento e boa vontade durante todo o percurso da pesquisa.

Aos amigos, professores e colegas de trabalho que de forma direta ou indireta contribuíram para minha formação pessoal.

Muito obrigada.

**“Por isso não desanimamos. Embora exteriormente estejamos a desgastar-nos, interiormente estamos sendo renovados dia após dia, pois os nossos sofrimentos leves e momentâneos estão produzindo para nós uma glória eterna que pesa mais do que todos eles. Assim, fixamos os olhos, não naquilo que se vê, mas no que não se vê, pois o que se vê é transitório, mas o que não se vê é eterno.”**

**2 Coríntios 4: 16 - 18.**

## RESUMO

Com o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o uso das redes de compartilhamento de informações, os recursos digitais abrem possibilidades múltiplas de utilização de textos multimodais em suporte digital em diferentes serviços. Os trailers, por exemplo, antes restritos às telas dos cinemas e à televisão, propagam-se pelos ambientes virtuais diversificados, como as redes sociais. Dentro de uma abordagem dos gêneros textuais, esta pesquisa tem por objetivo verificar se o uso dos trailers de animação como instrumento de ensino e aprendizagem promovem o desenvolvimento de capacidades de linguagens. O desenvolvimento da pesquisa foi amparado pelas teorias do Interacionismo Sócio Discursivo (Bronckart, 2006) e da Semiótica Sociodiscursiva (Leal, 2011). A metodologia de pesquisa foi dividida em duas etapas, a primeira foi constituída de dispositivos como instrumento de coleta de dados, tais como o modelo didático do gênero trailer de animação e a elaboração de uma sequência didática. Os trailers selecionados foram caracterizados e modelados, de acordo com as unidades de análise que compõem a Semiótica Sociointeracional (Leal, 2011). Após esse trabalho, uma sequência didática foi elaborada e remodelada. Posteriormente, a sequência didática foi aplicada, a fim de gerar os dados para análise, ou seja, as produções inicial e final de cada participante, além das gravações das aulas de inglês ministradas, oferecidas de modo síncrono e online. A partir da análise dos dados, pôde-se constatar que os alunos desenvolveram capacidades de linguagem, de forma significativa, principalmente aquelas que estavam previstas nas atividades da sequência didática. As capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva foram mobilizadas durante a sequência aplicada e puderam ser observadas nas produções finais dos participantes inscritos, crianças e adolescentes de idade entre 9 e 16 anos. Uma das capacidades de linguagem mais evidente foi a linguístico-discursiva, em todas as produções dos participantes, referente a ampliação e escolha do léxico. Ainda, pôde-se verificar que alguns participantes foram capazes de compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à fonética. Ao fim, os resultados obtidos levam à conclusão de que a proposta e utilização dos trailers como instrumento para o ensino de inglês, além de motivar a aprendizagem, possibilita maior desenvolvimento oral em língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Trailers de animação; Modelo didático; Sequência didática; Ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira; Nível iniciante.

## ABSTRACT

With the advancement of Digital Information and Communication Technologies (DICT) and the use of information sharing networks, digital resources pen up multiple possibilities for using multimodal texts in digital support in different services. Movie trailers, for example, previously restricted to movie theaters and television screens, spread across diverse virtual environments, such as social networks. Within a Textual Genres approach, this research aims to verify whether the use of animation trailers as a teaching and learning tool promotes the development of language skills. The development of the research was supported by the theories of Socio-Discursive Interactionism (Bronckart, 2006) and Sociodiscursive Semiotics (Leal, 2011). The research methodology was divided into two stages, the first consisting of devices as a data collection instrument, such as the didactic model of the animation trailer genre and the elaboration of a didactic sequence. The selected trailers were characterized and modeled, according to the units of analysis that make up Sociointeractional Semiotics (Leal, 2011). After this work, a didactic sequence was developed and remodeled. Subsequently, the didactic sequence was applied in order to generate data for analysis, that is, the initial and final productions of each participant, in addition to recordings of the classes taught, offered synchronously and online. From the data analysis, it was possible to verify that the students develop language skills significantly, especially those that were foreseen in the activities of the didactic sequence. The action, discursive and linguistic-discursive capabilities were mobilized during the applied sequence and could be observed in the participants, children and teenagers aged between 9 and 16 years old. One of the most evident language skills was linguistic-discursive, in all the participants' productions, referring to the expansion and choice of lexicon. Furthermore, it was possible to verify that some participants were able to understand and produce linguistic units suitable for phonetics. In the end, the results obtained lead to the conclusion that the proposal and use of trailers as an instrument for teaching English, in addition to motivating learning, enables greater oral development in foreign languages.

**Keywords:** Animation Trailers; Didactic model; Didactic sequence; Teaching-learning English as Foreign Language; Beginner level.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1: Pesquisas correlatas                                                                                                                                                           | 25  |
| Quadro 2: As capacidades de linguagem e as possíveis atividades a serem desenvolvidas em uma sequência didática                                                                          | 32  |
| Quadro 3: Critérios para análise de capacidades de linguagem                                                                                                                             | 32  |
| Quadro 4: Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade de ação                                                                                                                       | 34  |
| Quadro 5: Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade discursiva                                                                                                                    | 35  |
| Quadro 6: Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva                                                                                                        | 35  |
| Quadro 7: Tipos de atividades que desenvolvem as três capacidades                                                                                                                        | 35  |
| Quadro 8: Capacidades de ação: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação ao contexto de produção                                                     | 36  |
| Quadro 9: Capacidades discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação a organização temático-representacional                                 | 37  |
| Quadro 10: Capacidades linguístico-discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação a organização interacional e organização estrutural verbal | 38  |
| Quadro 11: Os mundos discursivos                                                                                                                                                         | 46  |
| Quadro 12: Os contextos de produção e recepção                                                                                                                                           | 60  |
| Quadro 13: O Quadro da Semiótica Sociointeracional                                                                                                                                       | 61  |
| Quadro 14: O quadro global de análise                                                                                                                                                    | 65  |
| Quadro 15: Análise da Semiótica Sociointeracional                                                                                                                                        | 73  |
| Quadro 16: Contexto de produção dos trailers                                                                                                                                             | 75  |
| Quadro 17: Infraestrutura geral do texto dos trailers                                                                                                                                    | 77  |
| Quadro 18: Modelo Didático do gênero trailer de animação                                                                                                                                 | 89  |
| Quadro 19: Síntese dos conteúdos trabalhados na sequência didática                                                                                                                       | 92  |
| Quadro 20: Descrição da capacidade de linguagem relacionada à atividade de Warm up na aula 1                                                                                             | 93  |
| Quadro 21: Descrição da capacidade de linguagem relacionada à apresentação da situação na aula 1                                                                                         | 94  |
| Quadro 22: Descrição da capacidade de linguagem relacionada ao role play na aula 1                                                                                                       | 96  |
| Quadro 23: Descrição das capacidades de linguagem em Personal Information na aula 1                                                                                                      | 97  |
| Quadro 24: Atividade de Warm up e suas respectivas capacidades de linguagem na Aula 2                                                                                                    | 99  |
| Quadro 25: Atividade de Listening e suas respectivas capacidades de linguagem na aula 2                                                                                                  | 99  |
| Quadro 26: Descrição da capacidade de linguagem relacionada à atividade na aula 2                                                                                                        | 102 |
| Quadro 27: Descrição da capacidade de linguagem relacionada às atividades na aula 3                                                                                                      | 104 |
| Quadro 28: Descrição das capacidades de linguagem relacionadas à atividade de Listening na aula                                                                                          | 105 |
| Quadro 29: Descrição da capacidade de linguagem relacionada à atividade na aula 3                                                                                                        | 107 |

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 30: Descrição da capacidade de linguagem relacionada à atividade na aula 3               | 108 |
| Quadro 31: Descrição da capacidade de linguagem relacionada à atividade na aula 3               | 109 |
| Quadro 32: Atividade de warm up e suas respectivas capacidades de linguagem na Aula 4           | 110 |
| Quadro 33: Atividade e suas respectivas capacidades de linguagem na Aula 4                      | 111 |
| Quadro 34: Atividade de Role Play e respectivas capacidades de linguagem na Aula 4              | 113 |
| Quadro 35: Atividade de warm up e suas respectivas capacidades de linguagem na Aula 5           | 114 |
| Quadro 36: Atividade e suas respectivas capacidades de linguagem na Aula 5                      | 114 |
| Quadro 37: Atividade de Role Play e suas respectivas capacidades de linguagem na Aula 5         | 117 |
| Quadro 38: Instrumentos gerados pela coleta de dados                                            | 118 |
| Quadro 39: Perguntas de pesquisa e respectivas metodologias utilizadas                          | 119 |
| Quadro 40: Critérios para análise das capacidades de linguagem                                  | 120 |
| Quadro 41: Modelização das apresentações das personagens nos trailers selecionados              | 123 |
| Quadro 42: Produções iniciais e finais                                                          | 124 |
| Quadro 43: Plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções de Ariel              | 130 |
| Quadro 44: Mobilizações de capacidades de linguagem na produção final de Ariel                  | 130 |
| Quadro 45: Plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções de Aurora             | 135 |
| Quadro 46: Mobilizações de capacidades de linguagem na produção final de Aurora                 | 135 |
| Quadro 47: Plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções de Eric               | 137 |
| Quadro 48: Mobilizações de capacidades de linguagem na produção final de Eric                   | 137 |
| Quadro 49: Plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções de Bella e Cinderella | 142 |
| Quadro 50: Mobilizações de capacidades de linguagem na produção final de Cinderella             | 144 |
| Quadro 51: Mobilizações de capacidades de linguagem na produção final de Bella                  | 145 |
| Quadro 52: Plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções de Sebastian          | 148 |
| Quadro 53: Capacidades de linguagem mobilizadas por Sebastian                                   | 148 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Elementos do trabalho do professor              | 30  |
| Figura 2: Esquema da sequência didática                   | 40  |
| Figura 3: Proposta de reestruturação do modelo de SD      | 42  |
| Figura 4: Organização temático representacional           | 62  |
| Figura 5: Organização Interacional                        | 63  |
| Figura 6: Organização Estrutural                          | 64  |
| Figura 7: Gráfico com as respostas dos participantes      | 70  |
| Figura 8: Imagem do trailer "Ralph Breaks the Internet 2" | 79  |
| Figura 9: Ralph Breaks the Internet: Wreck - it Ralph 2   | 79  |
| Figura 10: Disney and Pixar's Soul Official Trailer       | 80  |
| Figura 11: Inside Out Official Trailer                    | 81  |
| Figura 12: Sequências do trailer Inside Out               | 81  |
| Figura 13: Luca                                           | 83  |
| Figura 14: Ralph breaks the Internet - Wreck it Ralph 2   | 83  |
| Figura 15: Soul, Trailer Oficial                          | 86  |
| Figura 16: Plano Fechado                                  | 87  |
| Figura 17: Plano Médio                                    | 87  |
| Figura 18: Plano Geral                                    | 88  |
| Figura 19: Cenário                                        | 89  |
| Figura 20: Aula 1 - Warm up                               | 94  |
| Figura 21: Aula 1 - To get into the topic...              | 95  |
| Figura 22: Role Play                                      | 97  |
| Figura 23: Vocabulário inicial                            | 98  |
| Figura 24: Warm up aula 2                                 | 99  |
| Figura 25: To get into the topic, aula 2                  | 100 |
| Figura 26: Atividade de Listening na aula 2               | 101 |
| Figura 27: Atividade Check up                             | 102 |
| Figura 28: Let's talk about jobs!                         | 103 |
| Figura 29: Warm up da aula 3                              | 104 |
| Figura 30: To get into the topic.... Aula 3               | 105 |
| Figura 31: Atividade de Listening                         | 106 |
| Figura 32: Pay Attention na aula 3                        | 107 |
| Figura 33: Interviewing Joe                               | 108 |

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 34: Talking about Joe                                             | 109 |
| Figura 35: Atividade de produção oral na aula 3                          | 110 |
| Figura 36: Warm up - Aula 4                                              | 111 |
| Figura 37: To get into the topic... Aula 4                               | 112 |
| Figura 38: Produção oral na Aula 4                                       | 113 |
| Figura 39: Warm up - Aula 5                                              | 114 |
| Figura 40: To get into the topic.... Aula 5                              | 115 |
| Figura 41: Atividades sugeridas na Aula 5                                | 116 |
| Figura 42: Role Play e Produção Final - Aula 5                           | 117 |
| Figura 43: Gravação da produção inicial de Ariel durante a primeira aula | 126 |
| Figura 44: Produção final de Ariel durante as aulas gravadas             | 127 |
| Figura 45: Vídeo de produção final enviado pela participante Ariel       | 127 |
| Figura 46: Gravação da produção inicial de Aurora e Eric                 | 132 |
| Figura 47: Vídeo produzido por Aurora                                    | 134 |
| Figura 48: Produção inicial de Bella                                     | 140 |
| Figura 49: Produção inicial de Cinderella                                | 140 |
| Figura 50: Produção final de Bella                                       | 143 |
| Figura 51: Produção final de Cinderella                                  | 143 |
| Figura 52: Produção inicial de Sebastian                                 | 147 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ISD:** Interacionismo Sóciodiscursivo

**PCN:** Parâmetro Curricular Nacional

**CL:** Capacidade de linguagem

**CA:** Capacidade de ação

**CD:** Capacidade discursiva

**CDL:** Capacidade linguístico-discursiva

**MD:** Modelo Didático

**TDIC:** Tecnologia de Informação e Comunicação

**SD:** Sequência Didática

## SUMÁRIO

|                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                     | <b>15</b>  |
| <b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                                           | <b>22</b>  |
| 2.1 Os gêneros textuais na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo ..... | 22         |
| 2.2 O gênero multimodal trailer .....                                          | 26         |
| 2.3 Gêneros textuais e didática de línguas .....                               | 28         |
| 2.4 As capacidades de linguagem .....                                          | 30         |
| 2.5 Modelo didático, Sequência didática e Tecnologia.....                      | 39         |
| 2.7 Modelos de análise.....                                                    | 44         |
| 2.7.1 O modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo.....               | 44         |
| 2.7.2 A Gramática do Design Visual .....                                       | 51         |
| 2.7.3 O modelo de análise Semiótico Sociointeracional .....                    | 59         |
| <b>3. METODOLOGIA.....</b>                                                     | <b>68</b>  |
| 3.1 Contexto e Participantes .....                                             | 68         |
| 3.1.1 Contexto Inicial e Contexto Final.....                                   | 69         |
| 3.1.2 Participantes.....                                                       | 71         |
| 3.1.3 Professora Pesquisadora .....                                            | 73         |
| 3.2 Etapas da pesquisa e seus respectivos procedimentos .....                  | 73         |
| 3.2.1 Dispositivos pesquisados.....                                            | 74         |
| 3.2.2 Aplicação da Sequência Didática .....                                    | 94         |
| 3.2.3 Instrumentos para análise de dados .....                                 | 119        |
| 3.2.4 Procedimentos de seleção de dados.....                                   | 119        |
| 3.2.5 Procedimentos de análise dos dados.....                                  | 119        |
| <b>4. RESULTADOS E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b>         | <b>123</b> |
| 4.1 Organização da análise de dados .....                                      | 123        |
| 4.2 As produções inicial e final dos participantes .....                       | 123        |
| <b>5. CONCLUSÃO.....</b>                                                       | <b>151</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                        | <b>157</b> |

|                                                            |            |
|------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE .....</b>                                      | <b>162</b> |
| <b>A – Autorização dos Pais/Alunos .....</b>               | <b>163</b> |
| <b>B - Anuncio do Curso Gratuito em Redes Sociais.....</b> | <b>164</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo, durante o trabalho didático, que consiste na técnica de ensinar, professores e gestores em educação questionam-se sobre as maneiras de melhorar a prática docente e, além disso, conseguir que os objetivos educacionais sejam alcançados com harmonia. Para Libâneo (2007, p. 204), “as novas realidades do mundo contemporâneo estão exigindo inovações didático- pedagógicas que propiciem melhor cumprimento dos objetivos da escola por meio do ensino aprendizagem”. Assim, a busca por fontes que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem no ambiente educacional é incessante e é, também, uma forma de lidar com a inquietação profissional (Molan Cruzado *et al*, 2020).

Com o advento das tecnologias contemporâneas, passou-se a procurar por propostas inovadoras que pudessem melhorar as condições educacionais, mesmo sabendo que as tecnologias que chegam às mãos de alunos e professores trazem desafios (Moran, 2013). Para Kenski (2008), esse desafio na educação não consiste só em se adaptar aos avanços das tecnologias, mas também em orientar o caminho dos estudantes para o domínio e apropriação crítica desses novos meios.

Para Moran (2013), a apropriação de vídeos como recurso educacional tem proporcionado aos professores a possibilidade de ilustrar e mostrar temas complexos, apresentar cenários desconhecidos, motivar e sensibilizar os alunos e contar uma história com sons e imagens. Em relação a essa ideia, Molan Cruzado, Ferreira e Rodrigues (2020) afirmam que o uso de trailers de animação na aula de língua estrangeira é uma ferramenta igualmente útil, uma vez que apresenta ao aluno essa associação de sons, imagens e linguagem escrita, o que o caracteriza como um recurso multimodal.

A multimodalidade se refere às várias modalidades usadas para criar significado quando nos comunicamos, o que não só revela a riqueza dos textos, mas também demanda maior compreensão e aprendizado (Moran, 2013). Afinal, há tantos novos gêneros textuais orais e escritos existentes nesse turbilhão de novas tecnologias, que urge explorar, de forma plena, o escopo de variedades de expressão de linguagens. Para Molan Cruzado, Ferreira e Rodrigues (2020)<sup>1</sup>, faz - se, assim, crucial integrar, de forma coerente, os processos multimodais nas aulas de línguas.

---

<sup>1</sup> O artigo de Molan Cruzado, Ferreira e Rodrigues (2020) foi publicado como pré-requisito para integralização de créditos durante o curso de Doutorado, compõe parte da metodologia desta tese, e versa sobre o contexto de produção dos trailers de animação selecionados à época.

A perspectiva presente neste contexto de ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira é advinda da minha experiência no papel social de aluna e professora, em diversos níveis de ensino, tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Superior. Como docente, o início da carreira pedagógica foi marcado pelo uso de materiais didáticos, produzidos em grande escala para todos os alunos do Estado de São Paulo. Entretanto, o material era exigido, mas não havia nenhum preparo para que os professores trabalhassem com a abordagem de gêneros textuais. Com o tempo, deixei o Ensino Médio para me dedicar às aulas de Inglês nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas como desenvolver o ensino de Inglês, utilizando os gêneros textuais, como instrumento para os alunos que sequer eram alfabetizados na língua materna? Este questionamento emergiu o pensamento sobre o ensino de Inglês como Língua Estrangeira para todos os níveis da educação, inclusive nos cursos de idiomas oferecidos em escolas específicas. Durante 12 anos ensinando crianças, na faixa etária dos 5 aos 10 anos de idade, o uso do material didático proposto pelo sistema de ensino fez com que me questionasse a respeito dos instrumentos utilizados em sala de aula. Como prender a atenção de uma criança? Como explicar, de maneira lúdica, o funcionamento de uma língua estrangeira? Como fazê-los se sentirem motivados e atraídos pelo idioma ensinado?

As experiências vividas durante esses anos trouxeram-me a percepção difusa de que o professor mantinha um papel de detentor absoluto do saber, conduzindo o aluno a receptor de conhecimentos e de sentidos pré-estabelecidos. Essa percepção pode se justificar pelo fato de que o professor é responsável por introduzir os saberes em sala de aula mas, de acordo com Coracini (2006), as novas tecnologias e o uso das “máquinas” que conectam o aluno ao mundo fazem crescer o sentimento de incapacidade nos professores. Para a autora

A angústia do professor, manifestada em vários momentos, tanto em entrevistas quanto em redações, parece estar centrada numa certa perda de poder, já que a representação de professor que continua vigorando, prova da manutenção da ideologia que poderíamos atribuir à modernidade e ao modelo de escola considerada moderna, é aquela que coloca o saber no professor, em oposição à ausência de saber do aluno, ou melhor, que coloca o saber do professor como não tendo valor de troca. (CORACINI, 2006, p. 11)

Embora o texto de Coracini (2006) tenha mais de uma década, sabe-se que essa angústia do professor ainda existe e foi exposta durante a Pandemia de Covid - 19, que ocorreu entre 2020 e 2022. Assim, ao unir as experiências dessa pesquisadora e a constatação dos sentimentos

enfrentados pelos professores em relação às tecnologias contemporâneas, pensou-se na produção e adaptação de materiais didáticos como uma alternativa proposta pela Linguística Aplicada a fim de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para fins específicos.

Desse modo, acredita-se que a elaboração e adaptação de sequências didáticas utilizando trailers de animação como instrumento de ensino e aprendizagem é válida e aplicável como recurso pedagógico no ensino de Inglês como Língua Estrangeira (LE), tanto para a produção de material didático autêntico quanto para a adaptação dos materiais já existentes, independente da abordagem de ensino, mas considerando que os trailers são materiais de fácil acesso para os alunos, além de serem um tipo de texto multimodal de curta duração.

Dentro do âmbito da elaboração de material didático autêntico, encontra-se experiências com abordagens ligadas ao uso dos gêneros textuais. A existência de trabalhos com gêneros textuais, como instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, não é algo recente, principalmente quando citamos o grupo ALTER-AGE, cuja proposta é estudar, sobretudo, o conceito de gênero textual e seus desdobramentos para a didática das línguas; a problemática da formação inicial e contínua de professores, pelo prisma do trabalho educacional; as questões ligadas à didática das línguas em geral; o campo da leitura e produção de textos acadêmicos. Essas pesquisas são embasadas, principalmente, nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, mais especificamente Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação.

Da mesma forma, o grupo ALTER-CNPq<sup>2</sup> traz contribuições a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), da Clínica da Atividade (Clot, 1999/2006) e da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2002, 2004), visando à construção de uma proposta para análise das situações de trabalho educacional, a partir de alguns aspectos dessas teorias e de outras coerentes entre si.

Em relação aos estudos e pesquisas que usaram os recursos multimodais, podem ser encontrados em Ferreira e Melo (2016), os quais fazem uma análise de textos multimodais da Web e o ISD, bem como Machado, Ferreira e Lousada (2010), e Leal (2011), com a análise do gênero textual cartoon.

Ainda, Sumiya (2017) propôs o uso do gênero multimodal tutorial em vídeos para o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira, embasada no quadro teórico-

---

<sup>2</sup> O grupo ALTER tem repercussão nacional e internacional. Para visualizar o espelho do grupo de pesquisa: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/41284#endereco>

metodológico do ISD. Os resultados apresentados pela autora demonstraram que o estudo do gênero permitiu a aprendizagem dos alunos no que concerne a outros saberes, os quais não estavam previstos no estudo inicial. Embora essa ausência de controle sobre os saberes-alvo possa ser considerada uma desvantagem, deve-se retomar as pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALTER, em relação ao trabalho do professor, uma vez que “é constituído de múltiplas atividades, desenvolvidas em diferentes situações que precisam ser investigadas, pois se inter-relacionam” (Machado; Lousada, 2013, p.39).

Assim, no que se refere ao trabalho desenvolvido em sala de aula, as autoras afirmam que o professor se mobiliza por inteiro, nas múltiplas dimensões que compõem seu trabalho, com o objetivo de “criar um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de capacidades a eles relacionadas, direta ou indiretamente” (Machado; Lousada, 2013, p.39). Além disso, o trabalho do professor é realizado em interação constante e permanente com outros atores, sejam eles alunos ou “outros” não presentes fisicamente na situação. De acordo com as autoras, para que o professor realize seu trabalho, “utiliza instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação, por si e para si, de artefatos disponibilizados pelo seu meio social” (Machado; Lousada, 2013, p. 39) e, por esse motivo, é uma atividade instrumentada, que pode ser altamente criativa, orientada por prescrições institucionais como, por exemplo, os PCNs.

Apesar da ausência de controle sobre os saberes-alvos, demonstrada pela pesquisa de Sumiya (2017), comprovou-se que a sequência didática (Schneuwly; Dolz; Haller, 2013), proposta pela pesquisadora, permitiu o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos participantes.

Saidah e Islam (2017) apresentaram uma meta análise de cinco estudos diferentes sobre o uso de trailers nas aulas de inglês como língua estrangeira, com participantes de nível intermediário entre 18 e 25 anos. Para os autores, a melhor maneira de ensinar o idioma é usar material interessante, métodos de ensino adequados e o uso da tecnologia que pode ser uma das ferramentas de apoio importantes e eficazes. A conclusão dos autores a partir desses estudos é de que os trailers são eficazes como meio de aprendizagem. Entretanto, essas pesquisas não foram feitas dentro da abordagem de gênero.

Em consonância com os trabalhos já desenvolvidos e citados, justifica-se essa pesquisa pelo trabalho com trailers de animação dentro da abordagem de gêneros textuais, amparada pelas afirmações de Machado e Lousada (2013), e embasada no quadro teórico-metodológico do ISD. A presente pesquisa propõe a utilização do gênero multimodal trailer de animação para o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, não apenas como uma distração

pedagógica, mas como um instrumento para que os alunos, com nível A1 - iniciante, possam desenvolver capacidades de linguagem.

Uma primeira etapa da presente tese foi se certificar de que os trailers são, de fato, gêneros textuais. Para isso, Molan Cruzado *et al.* (2020) selecionou trailers de animação e iniciou a análise do gênero, apresentando o contexto de produção e cuja etapa faz parte da presente tese. Assim, o trabalho de análise de gênero será retomado e concluído.

Muito embora o ISD proponha um modelo de análise de textos, essa “corrente da ciência do humano” (Bronckart, 2006, p.9) tem por objetivo principal trazer aportes teóricos sobre as práticas de linguagem no desenvolvimento de capacidades, tanto da ordem dos saberes quanto da ordem do agir humano (Bronckart, 2006).

As capacidades de linguagem são, de acordo com Schneuwly e Dolz (2013, p. 52), “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” e foram classificadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) em capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Essas capacidades podem ser consideradas fundamentais para o domínio de uma língua e, embora estejam classificadas e divididas, as capacidades de linguagem encontram-se em interação constante, durante todo o processo de produção de textos (Machado, 2009). Portanto, pode-se pressupor que: i) o desenvolvimento de uma delas pode levar ao desenvolvimento das outras (Machado, 2009, p.144); ii) elas podem ser mobilizadas, na produção de outros gêneros textuais, para outras situações de comunicação (Lousada; Abreu-Tardelli, 2010, p. 50).

Segundo De Pietro *et al* (1996/1997), o modelo didático é um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e orientar as práticas escolares. É a partir do modelo didático que serão apontados “os aspectos centrais a serem trabalhados, com base em uma análise a priori, isto é, sem se levar em conta o nível dos alunos nem as particularidades de uma classe” (Schneuwly; Dolz 1998, p. 100). Ainda, as dimensões ensináveis são evidenciadas, fazendo com que as sequências didáticas possam ser concebidas (Schneuwly; Dolz 2013, p.63) como um modelo pensado em função do uso do gênero textual para fins didáticos. Para que um modelo didático do gênero seja construído, deve-se considerar: os estudos sobre o gênero em si; as pesquisas sobre desenvolvimento e sobre as características dos textos; o conhecimento sobre as práticas sociais ligadas ao gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos em trabalhar com textos do gênero selecionado, entre outros (Schneuwly; Dolz, 1998).

A partir do modelo didático produzido e das características centrais do gênero é possível montar uma sequência didática, ou seja, um “conjunto de atividades organizadas de maneira

sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Schneuwly; Dolz 2013, p. 97). Essas atividades são integradas por um objetivo unificador, “as diferentes dimensões constitutivas de um gênero em específico, que são consideradas estimáveis para um determinado nível de ensino” (Machado, 2009, p. 138). O papel da sequência didática consiste em propor um conjunto de atividades que “propiciem a transposição didática adequada de conhecimentos sobre o gênero, ao mesmo tempo em que explora a esfera de circulação de textos produzidos” (Cristovão, 2010, p. 307).

Dessa forma, essa pesquisa se divide em duas etapas. Na primeira, fez-se necessária a retomada de análise dos dispositivos didáticos, a saber: o modelo didático e a sequência didática. A análise do modelo didático foi iniciada por Molan Cruzado, Ferreira e Rodrigues (2020) mas não foi finalizada. No artigo referido, as autoras apresentam, apenas, o contexto de produção do gênero e, portanto, nessa tese, retomam-se os pontos já apresentados e finaliza-se a análise. Para isso, responde-se às perguntas:

i) Quais são as características do gênero trailer? Quais dessas características podem compor o modelo didático desse gênero? (Molan Cruzado *et al*, 2020)

ii) Como uma SD pode ser elaborada, utilizando o trailer como instrumento, para o ensino de idiomas?

As respostas dessas perguntas da primeira etapa geraram o *input* necessário para a coleta de dados e direcionam à terceira pergunta de pesquisa, a fim de atingir o objetivo principal de verificar o desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção oral, por meio de sequências didáticas, utilizando os trailers como instrumento. Em relação às produções inicial e final, a intenção inicial era de que os alunos participantes fossem capazes de produzir uma apresentação pessoal. Os alunos se inscreveram no curso por meio de formulário online e a faixa etária deles era de 9 a 16 anos. Entretanto, após a primeira aula, a professora pesquisadora precisou reformular os módulos da sequência didática e, dessa maneira, amparou-se em modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, e os alunos produziram um pequeno texto, com a inserção de informações pessoais com o vocabulário que eles adquiriram durante as aulas *online*.

Assim, procura-se responder à última pergunta de pesquisa:

iii) Quais capacidades de linguagem dos alunos pôde-se constatar ao compararmos as produções inicial e final?

Para responder às duas primeiras perguntas, Molan Cruzado *et al* (2020) iniciou uma análise do gênero textual trailer, especificamente categorizado pelas distribuidoras/produtoras como animações, produzidas pela Disney, realizada por meio do modelo de análise proposto

por Bronckart (1999/2012) e o quadro do ISD, apresentando o contexto de produção dos trailers. Na presente pesquisa, foi proposta uma sequência didática a fim de criar condições para que os alunos pudessem engajar-se em uma atividade que demandasse o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto, considerando também “a função da LE na vida do aluno, da maneira como ele se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas” (Schlatter, 2009). Em um terceiro momento, e com o objetivo de responder à terceira pergunta, a pesquisadora ministrou um curso de idiomas online e síncrono, oferecido gratuitamente aos inscritos, divulgado por um colégio particular nas redes sociais, no qual a sequência didática (SD) foi aplicada e o registro foi feito por meio de gravações das aulas ministradas.

A produção e adaptação de materiais didáticos são alternativas propostas pela Linguística Aplicada, tendo princípios que buscam melhorar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Desse modo, espera-se, com a proposta e utilização dos trailers para o ensino de inglês, desenvolver a aprendizagem, possibilitando maior compreensão e desenvolvimento oral em língua estrangeira.

Inicialmente, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, a saber: o ISD, a noção de texto, a definição de Gêneros Textuais em suas relações com multimodalidade, tecnologia, o modelo didático e a sequência didática, além das capacidades de linguagem. Dando prosseguimento ao texto da tese, na metodologia, são descritos o contexto, os participantes, o corpus, as categorias e os procedimentos de análise à luz do ISD.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, aborda-se o gênero textual na perspectiva do ISD, tal como é referenciado nos estudos de Bronckart (1999/2012), e o conceito de capacidades de linguagem, proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). Em relação às sequências didáticas, considera-se as pesquisas de Dolz (2004/2013), Schneuwly (2004/2013) e em seus desdobramentos no Brasil, como, por exemplo, Lousada (2010), Machado (2010) e Cristóvão (2010/2014/2015), entre outros.

### **2.1 Os gêneros textuais na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo**

Para Bronckart (1999/2012), a linguagem é o elemento central, decisivo ao desenvolvimento humano e, dessa forma, o ISD pretende ser “uma corrente da ciência do humano” (Bronckart, 1999/2012, p.17). Com isso, seus estudos visam demonstrar que as práticas situadas de linguagem são os “instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas” (Bronckart, 1999/2012, p. 9).

No Brasil, o ISD teve uma aceitação muito rápida e ampla na Linguística Aplicada, influenciando a produção dos PCN e o quadro geral de reformas educacionais, que buscava um referencial teórico capaz de dar coerência ao ensino-aprendizagem de língua materna, com uma junção coerente de pressupostos da psicologia e das teorias linguísticas (Machado; Guimarães, 2009).

Por abordar a questão do desenvolvimento humano, por meio da linguagem, o ISD viabiliza instrumentos que possibilitam a análise da aprendizagem em sentido amplo no âmbito epistemológico (saber); por elaborar um modelo de análise de textos com base no aperfeiçoamento de capacidades de linguagem, tanto para a produção quanto para interpretação de textos, algo que nos levará a compreender quais dessas capacidades podem ser produzidas ao longo de uma sequência didática.

O modelo completo de análise de textos, largamente utilizado em inúmeros trabalhos, no ensino de línguas e, principalmente, na produção de textos (Guimarães; Machado, 2007) abrange vários níveis: o do contexto de produção, o da infraestrutura textual, visando ao nível organizacional e incluindo tipos de discurso e sequências, e os mecanismos de textualização e enunciativos (Bronckart, 1999/2012; Machado, 2004).

Para Bronckart (1999/2012), o texto é “qualquer *produção de linguagem situada*, oral ou escrita” (Bronckart, 1999/2012, p. 71, grifo do autor) como, por exemplo, qualquer diálogo, pedido de emprego ou artigo de jornal. Portanto, Bronckart (1999/2012, p. 71) afirma que

(...) a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como uma unidade comunicativa de nível superior (Bronckart, 1999/2012, p. 71).

O termo agir é utilizado por Bronckart (1999/2012) para explicitar a função da linguagem. Para o autor, todas as espécies agem socialmente e comunicativamente, mas a espécie humana é capaz de produzir um agir comunicativo verbal por meio de instrumentos semióticos organizados em textos. Ademais, esse agir é resultado de uma formação social, desenvolvida no curso da história, portanto as ações de linguagem estão estritamente ligadas aos tipos de atividades às quais elas estão relacionadas, ou seja, para agir por meio da linguagem, o agente seleciona e adapta, dentro do conjunto de gêneros que ele tem disponível, aquele que ele julga mais adequado para a situação de comunicação.

Como corrobora Leal (2011), os textos são produzidos e articulados às necessidades, interesses e às condições de funcionamento das formações sociais humanas, ou seja, a gêneros de atividades, onde os textos são construídos. Bronckart (1999/2012) afirma que o texto “é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero”. Desse modo, a diversidade do “modo de fazer textos” ou “espécies de texto” (Bronckart, 1997, 1999/2012) acontece devido aos contextos sociais muito diferentes e evolutivos no decorrer da história, e pode ser relacionada ao surgimento de novas motivações sociais e ao aparecimento de novas circunstâncias de comunicação. Bronckart (1999/2012, p. 137, grifos do autor) afirma que

(...) na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando que sejam chamadas **gêneros de texto** e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (Bronckart, 1999/2012, p. 137).

É importante ressaltar que esses gêneros não são considerados estáticos, justamente por se adaptarem às situações comunicativas. Cristovão (2015) pesquisadora, dentro do ISD, da

leitura em língua estrangeira, afirma que essa plasticidade do gênero deve ser considerada, pois “ao realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com as representações já cristalizadas por formações sociais outras” (2015, p. 37). De acordo com Bronckart (1999/2012), os critérios para se legitimar os gêneros são diversos, tais como o efeito comunicativo, o suporte utilizado, o conteúdo temático, o tamanho, etc. Afinal, um conjunto de textos, com características estáveis, e outro com contornos mais imprecisos, compõe a organização dos gêneros, ou seja, essa organização é composta por gêneros claramente definidos e gêneros em que as definições ainda são vagas e divergentes.

Leal (2011), que apoia também no ISD, em sua pesquisa sobre o gênero multimodal *cartoon*, em língua portuguesa, explica essa visão a partir de três aspectos essenciais. De acordo com a autora, a afirmação de que os gêneros estão relacionados com a diversidade das práticas sociais, ou seja, apresentam características sociocomunicativas variáveis, de acordo com as necessidades comunicativas humanas, é o primeiro ponto preponderante. O segundo ponto valida o primeiro e versa sobre o fato de o gênero acompanhar o curso das formações sociais. O terceiro aspecto refere-se ao caso de os gêneros se apresentarem como modelos disponíveis no intertexto<sup>3</sup> para que possam ser adotados e adaptados na elaboração de um novo texto empírico. Ao propor o estudo da organização textual do gênero *cartoon*, repensou o modelo de análise do ISD e, por meio de uma análise sistemática, constatou que o humor, o desenho gráfico e a opinião sobre temas da realidade interagem de forma responsável pela função social do *cartoon*.

Sumiya (2017), em sua pesquisa sobre o gênero multimodal de tutoriais, em vídeos em francês, também ancorada no ISD, afirma ainda que, a partir da concepção de que os gêneros são construções históricas e sociais, muitos gêneros são, mesmo que em partes, subordinados a locutores de uma língua, pois, caso contrário, a comunicação não aconteceria. Destarte, Lousada (2010) assegura que, em língua estrangeira (LE), há a necessidade de que os alunos tenham contato com gêneros mais ou menos dominados em língua materna (LM), uma vez que os gêneros apresentam características similares, facilitando o aprendizado em LE. Ao analisar a produção textual dos participantes da pesquisa, Sumiya (2017) evidenciou que a produção do tutorial em vídeo, em língua francesa, não foi considerada tarefa fácil, apesar de terem uma boa compreensão oral da língua-alvo. Observou-se, ainda, que as capacidades de linguagem que permeiam o gênero ensinado foram desenvolvidas de maneira significativa, podendo ser

---

<sup>3</sup> Bronckart, em artigo publicado em 2005, na revista *Languages*, substitui o termo “intertexto” pelo termo “arquitexto”.

comprovado esse desenvolvimento através da comparação entre as produções inicial e final dos participantes.

Buscando conhecer trabalhos correlatos sobre gêneros de vídeo, no ensino de língua estrangeira, e o uso de trailer, em proposta pedagógica, realizamos uma busca no Portal Capes a partir da combinação entre as palavras-chave: gênero digital, multimodalidade, vídeos, trailers, animação, ensino de línguas e sequência didática. Os trabalhos são artigos publicados entre de 2013 e 2020 e versam sobre a multimodalidade de gêneros digitais ressignificando o ler e escrever; a análise dos gêneros multimodais memes e história em quadrinhos; o uso de animação como objeto de aprendizagem; e o uso de narrativas digitais para o desenvolvimento de habilidades do multiletramento. Alguns desses trabalhos propõem o uso desses gêneros em sequências didáticas. Nenhum dos artigos tem como abordagem teórica o ISD. E nenhum deles tem como objeto de estudo os trailers. Ainda, mais recentemente, entre 2020 e 2024, mais uma busca foi realizada no Portal Capes, a partir da combinação entre as palavras: trailers e ensino de línguas. O único trabalho encontrado foi o artigo publicado por Molan Cruzado *et al* (2020), sobre o trailer de animação como gênero para um modelo didático no ensino de inglês. Mesmo sem uma revisão exaustiva da literatura, os resultados da busca sinalizam uma lacuna em se tratando de estudos do gênero trailer em propostas pedagógicas para o ensino de línguas à luz do ISD.

Quadro 1: Pesquisas correlatas

| <b>Gêneros digitais</b> | <b>Aportes Teóricos</b>                                                                                                                                                                                                            | <b>Idioma</b>          |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Blog                    | Teoria de Gêneros (Bakhtin, 1981/2003); (Marcuschi, 2008); Teoria do Texto (Koch, 2002); Teoria da Multimodalidade (Kress & Van Leeuwen, Dionísio, 2005); Ensino de leitura e escrita na escola (Zilberman, 2009), (Kensky, 2003). | Língua Portuguesa – Br |
| Memes                   | Conceito de Gênero (Bakhtin, 2009/2011), (Miller, 1984[2009]); Natureza do Meme (Dawkins, 2010); (Blackmore, 2000); (Knobel e Lankshear, 2005, 2007); (Cavalcante e Oliveira, 2019).                                               | Língua Portuguesa – Br |
| Animação digital        | Teoria da Cibercultura (Lévy, 1999);                                                                                                                                                                                               | Língua Portuguesa – Br |
| Cartoon                 | ISD (Bronckart, 1999/2012);                                                                                                                                                                                                        | Português – Portugal   |
| Tutorial em Vídeo       | ISD (Bronckart, 1999/2012).                                                                                                                                                                                                        | Francês                |

Fonte: Elaborado pela autora.

Por se tratar de um gênero bastante recente, o trailer é um exemplo de gênero multimodal, conforme analisado por Molan Cruzado *et al* (2020). Com o intuito de mostrar a dinamicidade do gênero selecionado, a presente pesquisa dá continuidade à análise já iniciada.

## 2.2 O gênero multimodal trailer

O trailer é um gênero multimodal (Molan Cruzado *et al*, 2020) e, como já referido anteriormente, não há trabalhos significativos em relação ao uso de trailers como instrumento para o ensino e aprendizagem de línguas. Como tal, na produção do *trailer*, o elemento chave utilizado é a composição não-verbal, com ou sem a presença da linguagem verbal. Ademais, o objeto da análise detalhada se faz a partir da presença da imagem, – com características específicas. Salienta-se, inclusive, que a possibilidade de recuperar os parâmetros da situação de ação da linguagem em curso se dá pelo funcionamento da parceria entre o não-verbal e o verbal, com “informações sobre personagens, grupos ou instituições e sua relação com o contexto em que estão inseridos” (Leal, 2011). Desse modo, para compreender o funcionamento comunicativo do *trailer*, devem ser descritas as relações que se estabelecem entre parceiros numa dada interação, as características de outros parâmetros do contexto físico e subjetivo, assim como deve ser feita a identificação dos recursos formais da língua por meio das quais as interações se manifestam.

Diante do apresentado, a classificação de um gênero textual pode ser efêmera, uma vez que os critérios para definição são diversos, provocando a extinção de alguns gêneros no decorrer da história, ou, ainda, fazendo com que esses gêneros sofram alterações, de acordo com as práticas sociais, originando novos gêneros (Bronckart, 1999/2012). Nesse sentido, é forçoso concordar com Sumiya (2017) em relação ao surgimento dos gêneros digitais, que são influenciados diretamente pelos avanços tecnológicos e sua apropriação.

Por meio das tecnologias de informação e comunicação, reúnem-se, simultaneamente, múltiplas semioses de texto, som e imagem, com diversas possibilidades de significação (Rojo, 2012). A multimodalidade oferece essas possibilidades combinadas, na mesma situação comunicativa, para produzir mensagens significativas. Cada mídia comunica por meio de um ou mais sistemas de sinalização e cada sistema de sinalização (por exemplo, sinais escritos, sinais falados, sinais pictóricos, gestos, etc.) é interpretável devido a um processo de percepção específico (Forceville; Urios-Aparise, 2009).

De acordo com Molan Cruzado *et al* (2020), o trailer mostra essa dinamicidade, uma vez que parece ter surgido como uma adaptação do gênero propaganda, anteriormente impresso, e foi se modificando de acordo com o contexto tecnológico vigente. Para Cavalcanti (2015), o trailer pode ser uma propaganda porque anuncia outro objeto - alvo, é um objeto - meio. E como publicidade, envolve outras esferas de conhecimento, como a psicologia de consumo. Segundo o autor (2015, p. 24),

(...) o trailer é um segmento híbrido e complexo que permeia o campo narrativo, artístico e publicitário. Trabalhar uma definição do mesmo não é, por si só, tarefa das mais fáceis. Entretanto, podemos notar que apesar de uma seara de tipos e retóricas, os trailers apresentam algumas características comuns e, com certeza, um objetivo de ser. Estes elementos podem favorecer um estudo dele enquanto gênero (Cavalcanti, 2015, p. 24).

Como publicidade, o trailer é produzido por “especialistas” e está inserido numa situação comunicativa que responde às demandas da sociedade de consumo. Se, por um lado, assume a percepção daquele que gera o produto, por outro, tenta atingir os desejos de consumo do público visado, uma vez que, conforme estudos de Ramos, Panozzo e Lazaretti (2011), a publicidade infantil tem se debatido entre atender às demandas de dois destinatários, porque precisa atingir os desejos da criança sem perder de vista que o poder financeiro, em geral, pertence ao adulto. Por esse motivo, pode adotar uma linguagem formal ou informal, a depender do público que quer atingir. Enfim, a resposta que o produtor do trailer deseja não é um enunciado verbal, mas uma atitude que implica o consumo do filme pelo público-alvo. No entanto, se comparados a textos publicitários, pode-se perceber que o trailer assumiu novas características, como defendido por Quintana (2003), cuja função do trailer é, mais do que anunciar um filme, uma forma de contar uma história, com narrativa própria.

Com o avanço e aumento do acesso às tecnologias contemporâneas e sua consequente massificação pelo uso das redes de compartilhamento de informações, observa-se que os trailers, antes restritos às telas dos cinemas, propagaram-se em ambientes virtuais diversificados, como as redes sociais e parecem ter adquirido, também, um caráter de entretenimento; de objeto de consumo intermediário visando a um objeto-fim, parece ser algo que passa a ser consumido por si mesmo. De acordo com Molan Cruzado *et al.* (2020), o trailer é um gênero, mas ainda é necessário analisá-lo em relação ao uso das linguagens, como os tipos de sequências que podem constituir a organização textual e, também, as relações entre as linguagens verbal e não-verbal presentes no texto. Para isso, apresenta-se a relação entre os gêneros textuais e a didática de línguas a seguir.

### 2.3 Gêneros textuais e didática de línguas

É imprescindível que a linguagem tenha papel essencial no que concerne ao desenvolvimento humano e seja concretizada a partir de textos. Muitos são os estudos que têm a preocupação do agir por meio da linguagem e do desenvolvimento humano, pautados em uma abordagem centrada nos Gêneros Textuais, tanto na didática de língua materna (Schneuwly; Dolz, 2013; Abreu-Tardelli, 2010; dentre outros) quanto na didática de línguas estrangeiras (Lousada, 2010, 2012; Cristovão, 2009, 2002/2010, 2015, Leal, 2011, dentre outros) e, ainda, no que diz respeito à multimodalidade na didática de línguas (Leal, 2011, Ferreira; Melo, 2016; Sumiya, 2017)

Nesses estudos, os gêneros têm papel fundamental no agir em diversas esferas da atividade humana e, por consequência, o domínio de um gênero, seja na forma de textos orais ou escritos, pode contribuir na participação do sujeito e no meio em que ele está inserido.

Schneuwly e Dolz (2013) afirmam que os gêneros podem ser observados como instrumentos de ensino, dado que eles estão entre o agente e a situação na qual ele age, direcionando e regulando o seu comportamento. Através da transformação do instrumento, há, também, uma alteração de comportamento do sujeito na situação. Assim, para esses autores, além do gênero textual mediar uma atividade, ele também deve concretizá-la, auxiliando o desenvolvimento das diferentes habilidades de linguagem que são mobilizadas durante as interações, seja de forma oral ou escrita.

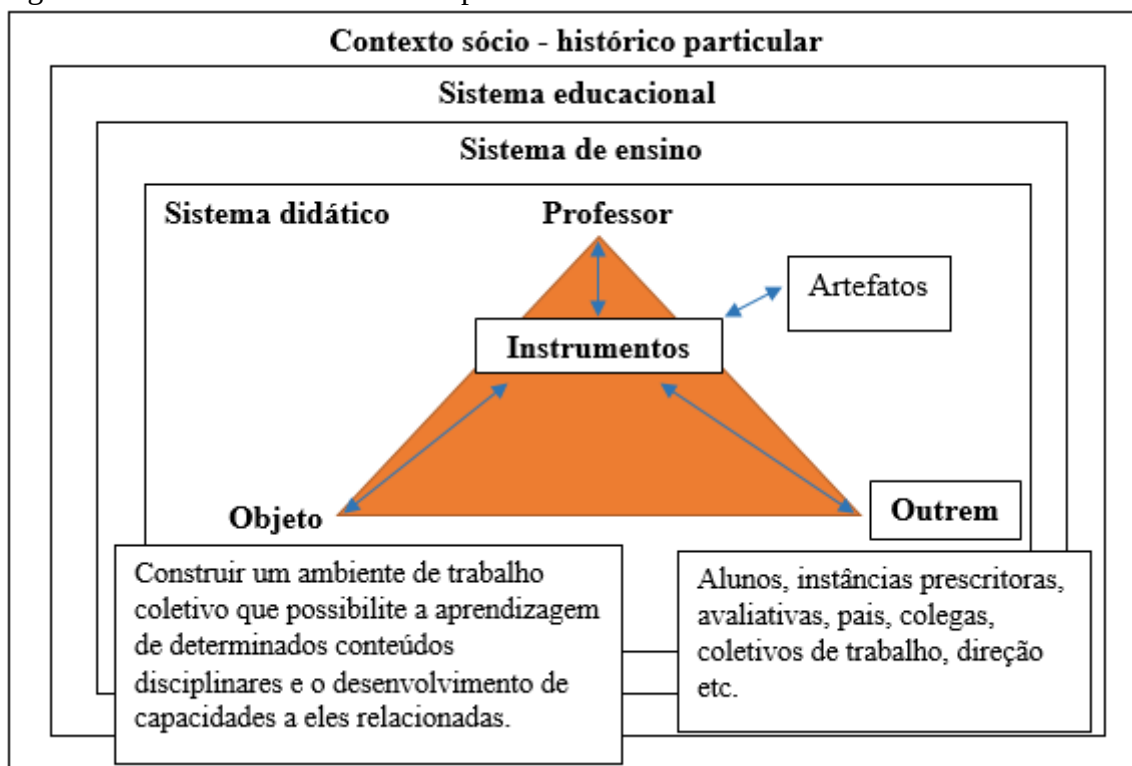
Leal (2011) ao ressaltar que as novas tecnologias e o advento da internet permitiram a integração do visual na atividade comunicativa, a imagem passou a ter grande importância, pois constata-se “uma relação de paridade entre o verbal e o não verbal” (Leal, 2011, p. 167). Portanto, assim como Sumiya (2017), acredita-se na necessidade de “estudos sobre esses novos gêneros que circulam na *web* e suas implicações no ensino de línguas, dado que estamos diariamente cercados por eles” (Sumiya, 2017, p.31). Além disso, com inúmeros textos multimodais é grande a preocupação com o letramento midiático e um desafio para combater a desinformação online (Canto, 2018).

Dessa forma, coloca-se em evidência a importância de se utilizar os gêneros textuais (digitais) como instrumentos de ensino, uma vez que são guiados pelo meio e necessidades de comunicação. Acredita-se que, por meio deles, será possível instigar o desenvolvimento de *capacidades de linguagem* (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), capacitando os alunos a utilizá-las e adequá-las às mais variadas situações de comunicação em que são confrontados.

Como salientado pelos autores, as capacidades de interagir são utilizadas nos diversos meios sociais e são definidas como necessárias para que o aprendiz possa produzir um gênero em uma situação de comunicação determinada.

Para que os gêneros textuais sejam trabalhados em sala de aula e auxiliem no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, no quadro do ISD, propõe-se que as intervenções em sala sejam orientadas por dois dispositivos: o Modelo Didático e a Sequência Didática. É importante ressaltar que o modelo ou a sequência nesta abordagem não significa uma prescrição a ser seguida mecanicamente pelo professor, e sim um dispositivo ou artefato visando a se tornar um instrumento de trabalho moldado por esquemas de utilização no sentido dado por Rabardel (Folcher; Rabardel, 2004), em uma reinterpretação do conceito vigotskiano de instrumento (Machado; Lousada, 2010; Silva, 2018).

Figura 1: Elementos do trabalho do professor



Fonte: Machado; Lousada, 2010, p 628.

De acordo com Machado (2009), inúmeras atividades, que podem ser desenvolvidas em diferentes situações, constituem o trabalho do professor. Sendo assim, em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula

o professor mobiliza seu ser integral, em suas *múltiplas dimensões* (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas, etc.), com o *objetivo* de criar um *ambiente* propício à aprendizagem de determinados *conteúdos* pelos alunos e ao desenvolvimento de *capacidades* a eles relacionadas, direta ou indiretamente. Além disso, a realização de seu trabalho é desenvolvida em interação permanente com *outros actantes* (com os alunos, principalmente, mas também com “outros” não presentes fisicamente na situação). Trata-se de uma atividade *instrumentada*, no sentido de que o professor, para realizá-la, utiliza instrumentos *materiais ou simbólicos*, oriundos da apropriação, por si e para si, de *artefatos* disponibilizados pelo seu meio social. (Machado; Lousada, 2013, p. 39)

Nesse sentido, Machado e Lousada (2013, p. 39) afirmam que a atividade do professor “pode ser altamente *criativa*”, uma vez que o professor recria os artefatos em sala de aula, de acordo com as diferentes situações, necessidades e capacidades. Como, por exemplo, os trailers de animação, que podem ser um instrumento para o ensino e aprendizagem de inglês, utilizado pelo professor nas sequências didáticas, adaptadas e reelaboradas, a fim de que os alunos possam desenvolver capacidades de linguagem.

## 2.4 As capacidades de linguagem

As capacidades de linguagem, segundo Machado (2005), referem-se ao domínio da ação languageira que se observa em três ordens ou níveis psicológicos de produção, que são aprendidas ao longo da vida dos agentes, durante diferentes atividades e avaliações sociais das quais participam.

De acordo com a autora, quando um sujeito, inserido no quadro de uma atividade social, precisa realizar uma ação, ele faz uso de determinadas *operações* (procedimento) com o intuito de alcançar os objetivos que orientam essa mesma ação. Essas operações, segundo Cristóvão e Stutz (2011, p. 20)

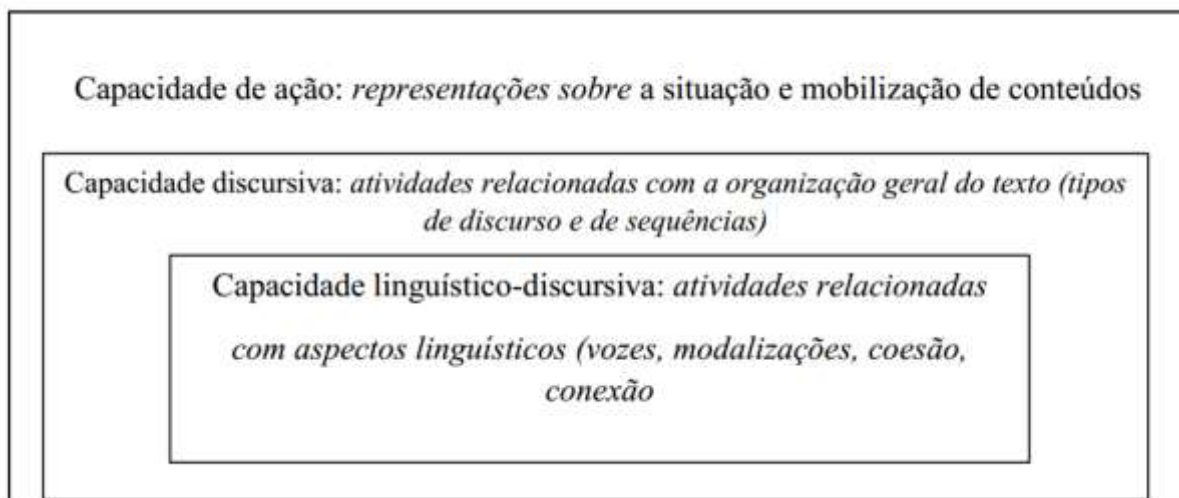
(...) são operações necessárias para uma ação de linguagem que, na visão vigotskiana de instrumento, permitem transformar o conhecimento por meio de interações em situações de comunicação específicas em um processo contínuo de avaliação (de si, do outro e da própria situação) (Cristóvão; Stutz, 2011, p. 20).

Em outras palavras, as capacidades de linguagem estão diretamente relacionadas ao que o ISD denomina agir languageiro. Assim, para que o sujeito desenvolva as capacidades de linguagem, é primordial que ele seja capaz de aprimorar o seu modo de agir com a linguagem, a fim de agir praxiologicamente, de forma mais consciente e engajada.

A organização hierárquica das capacidades de linguagem pode ser apresentada de maneira breve. A capacidade de ação está relacionada às representações em relação ao contexto de produção, que poderá auxiliar o aluno a refletir sobre os participantes, sejam os produtores ou os receptores do texto, bem como os objetivos e os conteúdos presentes no texto. As capacidades discursivas são responsáveis pela organização textual: os temas, tipos de discurso e sequência, mobilizados pelo produtor do texto. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas referem-se à mobilização dos conteúdos linguísticos do texto. Elas estão relacionadas à arquitetura interna dos textos e são responsáveis por assegurar a coesão nominal e verbal, a conexão, assim como as modalizações e as vozes. Convém salientar que, segundo Schneuwly e Dolz (2013), ainda que elas estejam dispostas separadamente, essa divisão visa apenas uma melhor compreensão, pois todos os mecanismos presentes em um texto estão interligados.

No quadro que segue, desenvolvido por Machado (2001 apud Lousada, 2010, p. 84), tem-se uma síntese do que pode ser objeto de ensino para se trabalhar as três capacidades de linguagem.

Quadro 2: As capacidades de linguagem e as possíveis atividades a serem desenvolvidas em uma sequência didática



Fonte: Machado, 2001 (apud Lousada, 2010, p.84).

Ainda, para melhor compreensão das capacidades de linguagem e a que se referem cada uma delas, é apresentado, na sequência, um quadro desenvolvido por Pontara (2015), que demonstra os critérios utilizados por Cristovão e Stutz (2011), baseados em Cristovão *et al.* (2010), os quais foram também utilizados nesta pesquisa como critérios para análise das atividades. O quadro a seguir descreve, brevemente, cada uma das capacidades de linguagem citadas previamente.

Quadro 3: Critérios para análise de capacidades de linguagem

| Capacidades de linguagem            |      | Critérios para análise                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Capacidades de ação                 | 1CA  | Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para quê objetivo.          |
|                                     | 2CA  | Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação.                                                                                                 |
|                                     | 3CA  | Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais.                                                                                  |
|                                     | 4CA  | Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.                                                                                                  |
| Capacidades discursivas             | 1CD  | Reconhecer a organização do texto como: <i>layout</i> , linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização da informação específica no texto) etc. |
|                                     | 2CD  | Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.                                                                                        |
|                                     | 3CD  | Entender a função da organização do conteúdo naquele texto.                                                                                                                   |
|                                     | 4CD  | Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.                                                                                          |
| Capacidades linguístico-discursivas | 1CLD | Compreender os elementos que operam na construção de textos, como parágrafos e orações.                                                                                       |
|                                     | 2CLD | Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores textuais, por exemplo).                                                                          |
|                                     | 3CLD | Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo).                                                                                    |
|                                     | 4CLD | Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo).                                                                                  |
|                                     | 5CLD | Expandir o vocabulário para permitir melhor compreensão e produção de textos.                                                                                                 |
|                                     | 6CLD | Compreender e produzir unidades linguística adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.                                                       |

| Capacidades de linguagem |       | Crêterios para análise                                                                                                                    |
|--------------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          | 7CLD  | Tomar consciência das diferentes vozes que constroem o texto.                                                                             |
|                          | 8CLD  | Perceber as escolhas lexicais para tratar determinado conteúdo temático.                                                                  |
|                          | 9CLD  | Reconhecer modalização (ou não) em um texto.                                                                                              |
|                          | 10CLD | Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas. |
|                          | 11CLD | Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.                          |

Fonte: Pontara (2015) com base em Cristóvão; Stutz (2011).

Em relação   análise de material didático, Borges (2015) analisou atividades desenvolvidas nos Cadernos do Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo, a fim de reconhecer o desenvolvimento das capacidades de linguagem, para a formação de leitores de língua inglesa. Para isso, a autora elaborou um quadro que foi utilizado como instrumento de análise de outros tipos de atividades que visem ao ensino/aprendizagem em LE. Embora esta pesquisa não esteja direcionada diretamente   formação de leitores em língua inglesa, os quadros de análise elaborados por Borges (2015) podem guiar a análise que será feita em relação   sequência didática elaborada a fim de responder a uma das perguntas desta pesquisa.

Para desenvolver a capacidade de a  o, Borges (2015) acredita que as atividades precisam estar relacionadas às características do contexto de produção, aos interlocutores, ao momento, ao conhecimento de mundo e de gênero textual, como destacadas no quadro 4.

Quadro 4: Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade de a  o

| CAPACIDADE DE A  O                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Levantamento do conhecimento do gênero e de mundo:</p> <p>(a) Reconhecimento do gênero textual abordado e/ou reconhecimento do v culo de circulação deste gênero;</p> <p>(b) Mobilização de conhecimento prévio e/ou conhecimento de mundo.</p> <p>Análise das informações para identificação:</p> <p>(c) Do objetivo/intenção do autor do texto;</p> <p>(d) Dos participantes da interação/leitores-alvo;</p> <p>(e) Do momento de produção;</p> |

|                    |
|--------------------|
| CAPACIDADE DE AÇÃO |
|--------------------|

|                                                    |
|----------------------------------------------------|
| <p>Análise das informações para identificação:</p> |
|----------------------------------------------------|

|                                           |
|-------------------------------------------|
| <p>(f) Do local/contexto de produção.</p> |
|-------------------------------------------|

|                                         |
|-----------------------------------------|
| <p>Realização de inferências sobre:</p> |
|-----------------------------------------|

|                                    |
|------------------------------------|
| <p>(g) A ideia geral do texto;</p> |
|------------------------------------|

|                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------|
| <p>(h) O sentido de uma frase/trecho dentro de um fragmento específico.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Borges (2015, p.122).

Com relação à capacidade discursiva, serão analisadas se as atividades se relacionam ao entendimento da infraestrutura textual e dos tipos de discurso e sequência escolhidos. Como se pode verificar pelo quadro 5:

Quadro 5: Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade discursiva

|                       |
|-----------------------|
| CAPACIDADE DISCURSIVA |
|-----------------------|

|                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(a) Análise das características da infraestrutura textual de um gênero;</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(b) Identificação do conteúdo do texto que veicule determinadas informações quanto à estrutura textual do gênero;</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------|
| <p>(c) Reconhecimento do tipo de discurso ou de sequência abordados;</p> |
|--------------------------------------------------------------------------|

|                                                    |
|----------------------------------------------------|
| <p>(d) Colocação de trechos do texto em ordem;</p> |
|----------------------------------------------------|

|                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(e) Inferência sobre a função de elementos não-verbais na composição do gênero.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Borges (2015, p. 122).

Quanto à capacidade linguístico-discursiva, serão esclarecidos os seguintes pontos:

Quadro 6: Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva

|                                   |
|-----------------------------------|
| CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA |
|-----------------------------------|

|                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(a) Operações de conexão: atividades que envolvam o uso de conectivos que expressam causa, condição, dúvida, conclusão ou qualquer outra ligação de ideias entre as frases.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(b) Coesão nominal: atividades que envolvam a retomada de elementos do texto por meio de pronomes e sintagmas nominais (anáforas).</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(c) Coesão verbal: atividades de reconhecimento de tempos verbais e suas funções dentro de um contexto/gênero em que se inserem. Envolvem também aquelas em que se deve optar por um tempo verbal, em vez de outro, para contribuir com a coerência temática do texto.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(d) Vozes: atividades de reconhecimento das vozes presentes no texto (autor, personagens, e outras), além de avaliações do autor/personagens sobre o conteúdo temático.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(e) Escolhas lexicais: atividades relacionadas à inferência de significados, ao reconhecimento de termos sinônimos que possam ser utilizados sem alteração ao contexto estabelecido ou identificação de palavras que completem o sentido veiculados.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(f) Construção de enunciados: atividades relacionadas à construção de orações e períodos.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Borges (2015, p.123).

Para avaliar questões que envolvem a junção das três capacidades de linguagem - ação, discursiva e linguístico-discursiva, Borges (2015) manteve a descrição elaborada por Labella-Sánchez (2007), como se verifica no quadro 7.

Quadro 7: Tipos de atividades que desenvolvem as três capacidades

**AS TRÊS CAPACIDADES ENGRENADAS: CAPACIDADE DE AÇÃO, DISCURSIVA E LINGUÍSTICO-DISCURSIVA**

- As questões são elaboradas testando o conhecimento que o aluno tem das três capacidades de linguagem. Desse modo, as questões vão exigir, de forma concomitante, que o aluno:
  - Compreenda o contexto geral, recuperando o contexto de produção do texto e as representações que surgem a partir dele (bastante uso de inferências e análise entre informações explícitas e implícitas);
  - Perceba as vozes enunciativas que se articulam no texto;
  - Perceba a intenção do produtor;
  - Conheça a infraestrutura geral do texto e a forma como ela influencia a veiculação das informações;
  - Conheça os elementos linguístico-discursivos e o papel significativo e pragmático que desempenha dentro do texto, de acordo com as características do gênero.

Fonte: Borges (2015, p.123).

De acordo com os quadros 5, 6 e 7, pode-se observar os tipos de atividades que desenvolvem determinadas capacidades. Para Borges (2017), as atividades que possibilitam o levantamento do conhecimento do gênero e de mundo, a análise das informações para se identificar os objetivos do autor, os participantes, o momento e o local de produção, e fazer inferências sobre a ideia geral do texto, ou até mesmo o significado de fragmentos específicos do texto, são capazes de desenvolver capacidades de ação. Para desenvolver as capacidades discursivas, os alunos devem ser capazes de identificar as características da infraestrutura textual, bem como o conteúdo do texto, veiculado à estrutura textual; reconhecer o tipo de discurso ou de sequência utilizados, e colocar trechos do texto em ordem e, ainda, fazer inferências sobre a função de elementos não-verbais na composição do gênero. Quanto ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, as atividades estão relacionadas a conteúdos gramaticais, como as operações de conexões e o uso de conectivos apropriados, coesão nominal e verbal, com a retomada de elementos do texto por meio de anáforas e a opções de um tempo verbal, para contribuir com a coerência do texto.

Em relação às capacidades de linguagem, desenvolvidas por meio de textos multimodais, Sumiya (2017) elaborou um quadro síntese para cada capacidade de linguagem a

fim de analisar as produções dos participantes da pesquisa desenvolvida por ela. Nos quadros 8, 9 e 10, Sumiya (2017) fez a descrição das operações de linguagem que deveriam ser desenvolvidas durante a produção dos vídeos de tutorial. Neles, verifica-se que a autora se baseou na Semiótica Sociointeracional, proposta por Leal (2011), e no MD do gênero tutorial, trabalhado na sequência didática aplicada pela própria autora.

Dessa forma, os quadros elaborados por outros autores como Pontara (2015), Borges (2015) e Sumiya (2017) foram utilizados como apoio teórico para que um quadro de análise condizente com esta pesquisa pudesse ser elaborado, cujo modelo de análise será apresentado na metodologia de pesquisa.

Quadro 8: Capacidades de ação: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação ao contexto de produção

| <b>Capacidade de ação: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação ao contexto de produção</b> |                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Enunciador                                                                                                                       | Alguém, não necessariamente um especialista, que gostaria de ensinar algo e/ou ganhar visibilidade na internet, que gostaria de divulgar o seu trabalho. |
| Destinatário                                                                                                                     | Internautas do mundo todo, falantes da língua francesa, tendo a possibilidade de se tornar interlocutor.                                                 |
| Lugar social                                                                                                                     | Sites de compartilhamento de vídeo Youtube.                                                                                                              |
| Objetivo                                                                                                                         | Ensinar algo a alguém e/ou divulgar um trabalho, ganhar visibilidade na internet, conquistar seguidores.                                                 |

Fonte: Sumiya (2017, p.98).

Quadro 9: Capacidades discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação a organização temático-representacional

| <b>Capacidades discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação à organização temático-representacional</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Organização temático-representacional verbal                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Logo</li> <li>b) Título do tutorial;</li> <li>c) Saudação;</li> <li>d) Apresentação do que será realizado;<br/>- Possibilidade de justificativa da realização do vídeo, função daquilo que está sendo ensinado, apreciação do enunciador sobre o que será ensinado;</li> <li>e) Materiais utilizados;</li> <li>f) Modo de fazer;</li> </ul> |

| <b>Capacidades discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação à organização temático-representacional</b> |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Organização temático-representacional verbal                                                                                                          | Plano global dos conteúdos temáticos | g) Resultado final;<br>- Possibilidade de comentário do enunciador em relação ao vídeo;<br>h) Agradecimentos e convite para “curtir” e seguir o enunciador;<br>i) Despedida.                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                       | Tipos de discurso                    | Discurso interativo (expor implicado) por serem ligados ao mundo ordinário e por apresentar implicação através de dêiticos de pessoas, espaciais e temporais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                                       | Tipos de sequência                   | Presença de uma macro sequência dialogal; Sequência descritiva de ações que encontramos, por exemplo, em uma receita ou em um manual de instruções; Possibilidade de efeito argumentativo global sem que apresentem sequências argumentativas completas.                                                                                                                                                                                                        |
| Organização temático-representacional não verbal                                                                                                      | Tipos de representações              | Representações narrativas: quando há uma ação na cena comunicativa.<br>a) De reação: quando o participante da cena volta a olhar para o outro (pouco recorrente);<br>b) De ação: o participante age sobre determinada pessoa ou objeto;<br><br>Representações conceituais: inexistência de ação entre os participantes ou objetos na cena comunicativa, normalmente apresentados por um objeto simbólico ou quando se quer dar ênfase no objeto a ser ensinado. |

Fonte: Sumiya (2017, p.99).

Quadro 10: Capacidades linguístico-discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação a organização interacional e organização estrutural verbal

| <b>Capacidades linguístico-discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação à organização interacional e organização estrutural verbal</b> |                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Organização estrutural não verbal                                                                                                                                                    | Valor da informação   | Centrada e não polarizada                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Organização estrutural verbal                                                                                                                                                        | Conexão               | <i>D'abord, premièrement, ensuite, pour finir, après, finalement, etc., voilà, alors.</i>                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                                      | Coesão                | a) Nominal: demonstrativos, catáforas, anáforas, partitivos/quantidade medida exata.<br>b) Verbal: predomínio do imperativo, mas encontramos também o infinitivo (verbos no presente), no passado composto, futuro simples.<br>- efeitos de corte e aceleração da imagem que têm como função diminuir o tamanho do vídeo. |
| Organização interacional                                                                                                                                                             | Vozes discursivas     | Vozes dos participantes que aparecem em cena, vozes dos interlocutores, vozes de instâncias sociais que aparecem por meio de palavras de outro lugar, outro tempo, etc, como indicado por Authier-Revuz (2002)<br>- Índices não verbais de inserção de vozes: música, cenário, personagens, filmes.                       |
|                                                                                                                                                                                      | Modalizações          | Deônticas (equivalentes ao imperativo), lógicas (para persuadir o leitor a fazer o tutorial) e apreciativas.                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                      | Contato               | a) De interpelação: há uma ligação entre o participante em cena e o receptor através do olhar convidando o interlocutor a participar do ato semiótico.<br>b) De exposição: o participante é observado pelo interlocutor e não há uma ligação pelo olhar.                                                                  |
|                                                                                                                                                                                      | Distância Social      | a) Plano fechado: revela um grau de intimidade entre o enunciador e o receptor.                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                                                      | Atitude – perspectiva | a) Ângulo frontal: aproximação afetiva entre o enunciador e o receptor.                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                                                                      | Modalidade            | Contextualização através do cenário: cenário estruturado ou caseiro.                                                                                                                                                                                                                                                      |

Fonte: Sumiya (2017, p.100).

Além dessas capacidades de linguagem, utilizadas no quadro de análise, há uma quarta capacidade, proposta por Dolz (2015), mas que não será aprofundada nesta tese, que é a capacidade multimodal ou multissemiótica, e se refere à aptidão de mobilizar, na ação de linguagem, aspectos multimodais, ou seja, que combinam várias semioses em um texto.

Com a finalidade de trabalhar gêneros textuais no ensino de inglês e, assim, desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, nas seções a seguir, apresentam-se considerações sobre o modelo didático e sequência didática, bem como tecnologia.

## **2.5 Modelo didático, Sequência didática e Tecnologia**

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) têm alterado as maneiras de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender (Molan Cruzado, Ferreira e Rodrigues, 2020). Na era digital e da aprendizagem colaborativa, o uso do modelo didático como recurso para as aulas de línguas, em que se inserem tecnologias da informação e comunicação, é um desafio aos docentes para "mudar o eixo do ensinar e optar pelos caminhos que levem ao aprender" (Behrens, 2013, p. 79). Segundo a autora, no paradigma tradicional, a linguagem oral e a escrita são contempladas num processo de repetição que leva a decorar datas, números, fórmulas, enfim, dados que, muitas vezes, não têm significado para os alunos no processo de aprendizagem.

Na educação, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes para promover aprendizagens mais significativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2018).

Nesse sentido, os dados da pesquisa TIC Educação 2018, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), sobre o uso de recursos digitais da Internet, corroboram o uso das novas tecnologias e o acesso à Internet como práticas nas escolas. Setenta e seis por cento dos professores utilizam a Internet para desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos sobre o uso de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem. Em relação à infraestrutura de internet no Brasil, as redes de alta velocidade se consolidaram apenas em 2005 e, somente em 2018, a rede acadêmica chegou a 100 Gb/s<sup>4</sup>. Vários relatórios com indicadores de acesso e uso das TICs pela sociedade, na educação, empresas e setor público estão disponíveis nas publicações do Comitê Gestor da Internet BR (cgi.br). Na educação, a telefonia celular está

---

<sup>4</sup> (<https://www.rnp.br/sobre/nossa-historia>)

sendo usada na escola pública por mais de 50% dos alunos, e quase 100% dos professores de escolas urbanas usam a internet para preparação de aulas (Cetic.BR.2018. Pesquisa TIC Educação).

Assim, alunos e professores usam vídeos e tutoriais online como recursos de aprendizagem. Entre professores, esse uso cresceu em 16% entre 2015 e 2016; entre alunos, de 63% em 2015 a 78% em 2018. Nas áreas urbanas, 97% dos alunos acessam à Internet de dispositivos móveis, entre os quais os telefones celulares são os mais utilizados. Ainda, 54% do uso de celular, em atividades na escola, ocorrem na esfera pública, em que 68% do uso é por alunos do Ensino Fundamental II e 81%, por alunos do Ensino Médio. Entre estudantes do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal do Estado de São Paulo, 47% "acham legal participar de projetos que envolvam informática e robótica"; e 58% dizem que "fica mais fácil aprender quando o professor usa tecnologia, jogos, música e outros recursos". Fazer pesquisa escolar, tarefas escolares, pesquisar sobre assuntos apresentados por professores em sala de aula, realizar tarefas em grupos, estudar para testes, fazer projetos escolares, usar jogos educacionais, realizar apresentações para os colegas, conversar com professores, publicar trabalhos escolares e fazer cursos online são atividades de alunos de escolas públicas nas zonas urbanas na internet, usando os dispositivos eletrônicos, entre os quais o uso de dispositivos móveis perfaz quase metade da porcentagem entre os demais dispositivos.

Kenski (1998) alerta para o fato de que o estilo digital engendra o uso de novos equipamentos e recursos, mas também novos comportamentos de aprendizagem. Isso quer dizer que é importante considerar recursos informatizados disponíveis, mas que esses

(...) dependem de projetos educativos e modelos didáticos que levem à aprendizagem e que possibilitem o espírito crítico e de atividades criativas. O recurso, por si só, não garante a inovação, mas depende de um projeto bem arquitetado, alimentado pelos professores e alunos que são usuários. O computador é a ferramenta auxiliar no processo de 'aprender a aprender' (Behrens, 2013, p. 106).

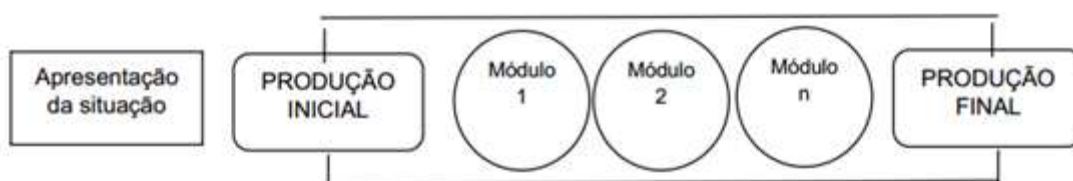
De Pietro *et al* (1996/1997) propôs o Modelo Didático de gênero com a intenção de fazer uma sondagem das “dimensões ensináveis” (Schneuwly; Dolz; Haller, 2013, p. 151) de um texto que pertence a determinado gênero. O modelo didático possibilita uma visão dos “*objetos potenciais para o ensino*” (Schneuwly; Dolz; Haller, 2013, p. 152), ou seja, é a partir da criação de um MD que se estabelece “o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação específica de comunicação” (Cristovão, 2010, p. 106). No entanto, para criar um MD, alguns aspectos das características do gênero do texto devem ser levados em

consideração, como as práticas sociais de referência; os conhecimentos sobre o gênero existentes no plano linguístico e discursivo, assim como no plano psicológico e, por fim, os conhecimentos sobre as capacidades de linguagem dos aprendizes. Esses são os aspectos relacionados entre si que corroboram para a definição dos objetivos de aprendizagem.

Assim, Schneuwly e Dolz (2013) propõem dois aspectos da engenharia didática para que seja possível o desenvolvimento das capacidades de linguagem: o Modelo didático (MD) e a Sequência Didática (SD). De acordo com Schneuwly, Dolz e Haller (2013), o modelo didático é trabalhado por meio de atividades e exercícios detalhados, apresentados em uma sequência didática, construídos metodicamente para se trabalhar determinado gênero em sala de aula, com a finalidade de assistir o aluno a ter maior domínio de um gênero textual, dando oportunidade para que ele consiga “falar ou escrever de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Schneuwly; Dolz; Haller, 2013, p. 83).

De acordo com os autores, as sequências são compostas por apresentação da situação de comunicação, produção inicial, conjuntos de módulos e produção final, como se observa na figura 2:

Figura 2: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, *et al.*, (2013, p.81).

A *apresentação da situação* consiste na exposição detalhada da tarefa comunicativa que os alunos deverão realizar. Os alunos elaboram um primeiro texto do gênero a ser trabalhado: a *primeira produção*, ou *produção inicial*.

Essa primeira etapa, segundo os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), permite que o pesquisador possa fazer uma avaliação em relação às capacidades dos alunos e desenvolver atividades adequadas às suas dificuldades. Assim, a primeira produção possibilita que o pesquisador saiba quais são as capacidades que os alunos deverão desenvolver ao longo da sequência didática para se ter o domínio do gênero trabalhado.

Os módulos, que compõem uma SD, são uma série de atividades e exercícios que auxiliarão os alunos a ter esse domínio. Como ressaltam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 87) “trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos

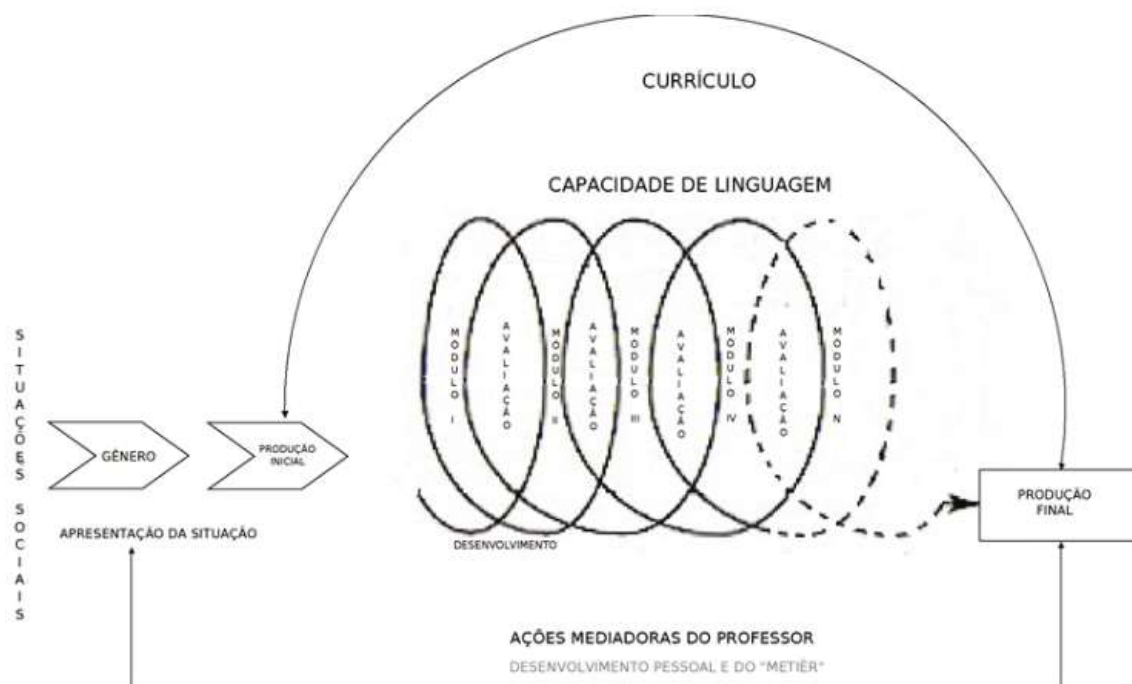
os instrumentos necessários para superá-los”. Por fim, no momento da produção final, os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos. É por meio dela que se consegue um diagnóstico sobre a sequência.

Para elaborar o MD, autores genebrinos ampararam-se em inúmeros estudos, dentre eles, os do ISD, proposto por Bronckart (2006, 2008, 2012) e sua equipe após um longo trabalho de observação e análise de textos pertencentes a variados gêneros. Com o modelo de análise textual do ISD, pode-se ter a possibilidade de se construir uma descrição das características contextuais, discursivas e linguísticas do gênero textual em questão. Construído o modelo, parte-se para o planejamento das sequências didáticas a fim de proporcionar aos alunos “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Schneuwly; Dolz; Haller, 2013, p. 83).

Os trabalhos com sequências didáticas no ensino de língua materna e estrangeira no Brasil são muitos. De acordo com Magalhães e Cristovão (2023), isso se deu em função do projeto Olimpíada de Língua Portuguesa e, antes, com a inserção de preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Machado; Guimarães, 2009). Assim, a sequência didática de gêneros textuais foi reinterpretada de diversas formas, uma vez que houve vários “incômodos” com a proposta inicial de sequência didática. Para Magalhães e Cristovão (2023), o fato do esquema da sequência didática sugerir uma condução de atividades de forma muito linear é um fator de incômodo; um outro fator é, de acordo com as autoras, “a palavra **um**” em “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de **um** gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2005, p.97, grifo das autoras) e em “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar **um** gênero de texto” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2005, p.97, grifo das autoras).

Em consonância com Magalhães e Cristovão (2023), Abreu-Tardelli *et al* (2018, p. 239) afirma que “o esquema inicialmente proposto pelos autores não explicita a complexidade teórico-metodológica da proposta e pode levar a uma leitura reducionista da abordagem”. Por esse motivo, as autoras (2018) também revisitam a SD e trazem uma perspectiva mais dinâmica do esquema inicial, conforme a figura 3:

Figura 3: Proposta de reestruturação do modelo de SD



Fonte: Abreu-Tardelli, *et al.*, (2018, p. 239).

Na proposta de Abreu-Tardelli *et al* (2018), há, entre a produção inicial e final, um movimento espiralado, que passa por módulos de avaliação constante. O trabalho e as ações mediadoras do professor também são valorizados, ressaltando a importância desse trabalho para que o aluno se desenvolva, e sem o qual não há processo de aprendizagem. É importante salientar que o esquema proposto pela autora não contrapõe o esquema inicial proposto por Dolz *et al* (2013), mas incluir etapas que são necessárias ao trabalho do professor, como a avaliação de desenvolvimento de seus alunos.

Nesta pesquisa, o gênero trailer é construído na confluência de elementos verbais e visuais, portanto, no que se refere aos recursos multimodais na construção de sentido do texto, à semelhança do que propuseram Leal (2011) e Sumiya (2017), é proposta uma junção do modelo de análise textual do ISD, voltado para textos verbais, com elementos analíticos propostos por Kress e Van Leeuwen (2006), voltados para textos multimodais. Isso posto, em momento oportuno, será construída uma sequência didática utilizando os trailers como instrumento de aprendizagem.

Apesar de a primeira etapa demandar um modelo de análise, deve-se considerar que, para analisar os dados coletados, produzidos pelos sujeitos da pesquisa, será utilizado o modelo de análise do ISD. Portanto, na seção seguinte, serão apresentados o modelo de análise do

Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Bronckart (2007/2012), e o modelo de análise Semiótico Sociointeracional, proposto por Leal (2011).

## **2.7 Modelos de análise**

Com o intuito de retomar a análise das características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas do gênero trailer (Molan Cruzado *et al*, 2020) para, em seguida, analisar as produções dos sujeitos envolvidos na sequência didática, apresenta-se o arcabouço teórico com os modelos de análise utilizados para cada finalidade.

### **2.7.1 O modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo**

De acordo com Bronckart (1999/2012), a produção textual é influenciada pela situação da linguagem, constituída por três mundos formais: o físico, o social e o subjetivo. Os mundos formais “são conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição *a priori*”<sup>5</sup> Entretanto, em uma determinada situação de produção, o agente dispõe apenas de versões particulares dessas representações sociais” (Bronckart, 1999/2012, p.91). Dessa forma, o autor afirma que é importante considerar a situação de ação de linguagem *externa*, isto é, as características dos mundos formais, que podem ser observados e descritos por uma determinada comunidade social, e a situação de ação de linguagem *interna*, ou seja, as representações desse mesmo mundo que foram interiorizadas pelo agente produtor. Bronckart (1999/2012) salienta que o agente precisa mobilizar as representações dos mundos formais interiorizadas por ele para produzir um texto. Tal mobilização é organizada em contexto de produção e conteúdos temáticos, os quais serão descritos a seguir.

#### **2.7.1.1 O contexto de produção**

Segundo Bronckart (1999/2012, p.93), o contexto de produção é “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” no qual se pode observar dois conjuntos de fatores que influenciam a organização textual e que constituem a situação de ação da linguagem: o mundo físico, e o mundo social e subjetivo.

---

<sup>5</sup> Grifo do autor

O mundo físico refere-se ao espaço e ao tempo nos quais determinado agente está situado no momento da sua produção textual. Esse “contexto físico” pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar de produção, que se refere ao “lugar físico em que o texto é produzido” (Bronckart, 1999/2012, p.93); o momento de produção, o qual pode ser definido como “a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido” (Bronckart, 1999/2012, p.93); o emissor ou produtor, ou em outras palavras, o sujeito que produz o texto, seja na modalidade oral ou escrita; e o receptor, as pessoas que recebem o texto.

É de grande importância ressaltar que, se a produção for oral, “o receptor está geralmente situado no mesmo espaço-tempo do emissor e, assim, pode responder-lhe diretamente; podendo, nesse caso, ser também chamado de coprodutor ou de interlocutor” (Bronckart, 1999/2012, p. 93).

O autor ainda evidencia que a produção de todo texto resulta em uma interação comunicativa, implicando o mundo social e o mundo subjetivo. Esse contexto sociossubjetivo definido pelo autor como “a imagem que o agente dá de si ao agir” (Bronckart, 1999/2012, p.94) também pode ser dividido em quatro parâmetros principais: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo. O lugar social se relaciona ao modo de interação em que o texto é produzido, como por exemplo, uma interação comercial ou uma interação informal. A posição social do emissor dá-lhe o estatuto de enunciador e diz respeito ao papel social que o emissor desempenha no momento da interação. A posição social do receptor refere-se ao papel social atribuído à pessoa que recebe o texto e que, conseqüentemente, lhe dá o papel de destinatário. É importante apontar que as dicotomias entre emissor e enunciador, receptor e destinatário são propostas a fim de que se reconheça o papel desempenhado pelo sujeito ao produzir ou receber um texto. Para Bronckart (1999/2012, p. 94)

É importante distinguir, claramente, o estatuto de emissor e de receptor (organismo que produz ou recebe um texto) do de enunciador e de destinatário (papel social assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor). Enquanto um mesmo emissor pode produzir um texto, desempenhado por seu papel de pai, ou de professor, ou de aluno, etc... um texto pode ser dirigido a um mesmo receptor, como pai, como vizinho, como professor, etc. Feita essa distinção, é necessário reconhecer, entretanto, que a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única (salvo casos raros de co-escritura), que deve ser definida, ao mesmo tempo, de um ponto de vista físico e de um ponto de vista sociossubjetivo. Portanto, poderíamos chamar essa entidade de emissor-enunciador, mas, para simplificar, usaremos a expressão agente-produtor ou, mais simplesmente ainda, o termo autor (Bronckart, 1999/2012, p. 94/95).

Torna-se evidente que, para o autor, com exceção dos casos de co-escritura ou de macro enunciação, o emissor e enunciador são, em geral, uma entidade única, assim como o receptor e o destinatário.

Subsequente à análise do contexto de produção físico e sociossubjetivo, faz-se necessário analisar a organização do texto. De acordo com Bronckart (1999/2012), a organização textual é feita em “três níveis superpostos”, definidos como *folhado textual*. Esses níveis são descritos nas seções seguintes: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

### **2.7.1.2 A infraestrutura geral do texto**

A infraestrutura geral do texto é, de acordo com Bronckart (1999/2012), o nível mais profundo do folhado textual, constituído pelo plano mais geral do texto, que se refere à análise do nível global. O plano geral é composto pelo conjunto do conteúdo temático, pelos tipos de discurso e pelas sequências mobilizadas no texto. De acordo com Molan Cruzado *et al* (2020), em um trailer, o plano geral é composto pela apresentação dos personagens e, em seguida, por um conflito enfrentado por eles.

Em consonância com Bronckart (1999/2012, p. 138), os tipos de discurso são “formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma língua”. Essas formas, também conhecidas como segmentos de texto, compreendem mundos discursivos constitutivos de um gênero, os quais compõem os tipos de discurso a partir de dois eixos maiores: o mundo da ordem do narrar e o mundo da ordem do expor. Conforme o autor, os mundos discursivos são “interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário” (Bronckart, 1999/2012, p. 154). Desse modo, o mundo do narrar pode ser considerado disjunto, pois se distancia do mundo ordinário no momento da ação da linguagem, enquanto o mundo do expor é conjunto.

Ademais, os mundos do narrar e do expor podem ser subdivididos em duas outras categorias, as da implicação ou não no ato de produção. Assim, tem-se o narrar implicado, o narrar autônomo, o expor implicado e o expor autônomo. Segundo Bronckart (1999/2012, p. 155), “esses mundos, assim como as operações em que se baseiam, não são, entretanto, identificáveis, senão a partir das formas linguísticas”. À vista disso, identifica-se a implicação ou autonomia no ato da produção na observação da existência ou não de dêiticos temporais, espaciais e de pessoa. É na identificação das coordenadas gerais dos mundos (expor/conjunção e narrar/disjunção) e na relação como ato de produção (implicação ou autonomia) que se torna

possível identificar os tipos de discurso: o discurso interativo, o discurso teórico, o narrar interativo e a narração.

Quadro 11: Os mundos discursivos

|                            |                               |                     |                     |
|----------------------------|-------------------------------|---------------------|---------------------|
| Relação ao ato de produção | Coordenadas gerais dos mundos |                     |                     |
|                            |                               | Conjunção<br>EXPOR  | Disjunção<br>NARRAR |
|                            | Implicação                    | Discurso interativo | Relato interativo   |
|                            | Autonomia                     | Discurso teórico    | Narração            |

Fonte: Bronckart (1999/2012, p. 157).

Além disso, baseando-se nos estudos de Adam (1996), Bronckart (1999/2012) sugeriu a noção de sequência, que complementa a infraestrutura geral dos textos. Para o autor, as sequências são modos de planificação textual, ou seja, a organização sequencial dos conteúdos, que podem ser classificadas em narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Bronckart (1999/2012) ressalta que

(...) essas diferentes sequências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.), e é da diversidade das sequências e da diversidade de suas modalidades de articulação que ocorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos” (Bronckart, 1999/2012, p. 219).

Molan Cruzado *et al.*, (2020) explicam que a intriga é um componente presente na sequência narrativa e, mesmo que os personagens implicados estejam em acontecimentos sucessivos, Bronckart (1999/2012) salienta que a história só é considerada narrativa se houver uma tensão que desencadeie, em uma ou várias transformações, a partir de um momento equilibrado.

Em relação à sequência descritiva, pode se dizer que é caracterizada pela composição em fases e, diferentemente da sequência narrativa, não tem a obrigatoriedade de seguir uma ordem linear; no entanto, essas fases se articulam de maneira hierárquica, e são três: na fase de ancoragem, o tema ou o título é assinalado; na fase de aspectualização, os temas são enumerados; e na fase de relacionamento, há uma assimilação entre os elementos descritos.

Do mesmo modo em que a sequência descritiva é composta por fases, a sequência argumentativa é composta por quatro: a das premissas, em que há uma constatação de partida; a dos argumentos, ou de componentes, os quais direcionam a uma conclusão; a de apresentação de contra-argumentos, em que os elementos produzem uma restrição; e a de conclusão, em que os efeitos dos argumentos e contra-argumentos são assimilados.

Em relação à sequência explicativa, Bronckart (1999/2012) explicita o raciocínio de Grize (1981b), em que dada constatação ou fenômeno incontestável apresenta-se como incompleto e é justificado pelo agente por meio da explicitação de causas e/ou razões dessa constatação fazendo com que, no fim desse desdobramento, as constatações sejam reorganizadas. Assim, a sequência explicativa é composta por quatro fases: *constatação inicial; problematização; resolução e conclusão - avaliação*.

Por fim, tem-se a sequência dialogal que, em consonância com Bronckart, caracteriza-se por “concretizar-se apenas nos segmentos interativos dialogados” (1999/2012, p. 230). Os segmentos são organizados em turnos de fala, que podem se efetivar como discursos interativos primários, nos quais os agentes-produtores concretizam esses turnos na interação verbal, ou, ainda, discursos interativos secundários, nos quais os turnos de falas são realizados no discurso de personagens. Esse tipo de sequência pode ser segmentado em três fases: abertura, na qual as personagens representadas entram em contato; transacional, o tema é construído entre os personagens; encerramento, em que se finaliza a interação. De acordo com Molan Cruzado *et al* (2020), essa sequência e a narrativa são de extrema importância para a análise dos trailers de animação, pois eles se organizam em sequências narrativa e dialogal.

Com os tipos de sequência, finaliza-se, assim, a primeira camada do folhado textual do modelo de análise do ISD. Na próxima seção, será evidenciada a segunda camada referente aos mecanismos de textualização.

### **2.7.1.3 Os mecanismos de textualização**

O segundo nível do folhado textual, desenvolvido por Bronckart (1999/2012), é composto pelos mecanismos de textualização, que são unidades responsáveis pela coerência textual e auxiliam na progressão dos conteúdos temáticos. De acordo com o autor,

Os mecanismos que funcionam nesse nível intermediário consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto (Bronckart, 1999/2012, p. 122).

Esses mecanismos podem ser classificados em três: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Os mecanismos de conexão são articuladores que contribuem com a progressão temática e são aplicados ao plano geral do texto, às transições entre os elementos constitutivos de um texto, como os tipos de discurso e as fases de uma sequência, ou outras formas de planificação. A organização temática pode ser feita por organizadores lógicos, espaciais e temporais. Os mecanismos coesivos são caracterizados por marcar “relações de dependência ou/e descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos à estrutura de frase” (Bronckart, 1999/2012, p. 263). Os mecanismos de coesão nominal podem introduzir e organizar a retomada de uma informação no texto por meio de anáforas. Segundo o autor, esses mecanismos

(...) têm, de um lado, a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto. As unidades que realizam esses mecanismos são chamadas de anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e também alguns sintagmas nominais (...) (Bronckart, 2012, p. 124).

Em relação à coesão verbal, os mecanismos “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos” (Bronckart, 1999/2012, p. 126), ou seja, são responsáveis pela progressão no tempo. Dessa forma, realizam-se pelos tempos verbais e asseguram a noção de continuidade e descontinuidade em um texto. Para o autor, entretanto,

(...) essas marcas morfológicas aparecem em interação com outras unidades que têm valor temporal (advérbios e organizadores textuais, principalmente) e, além disso, sua distribuição depende, mais claramente do que os dois outros mecanismos de textualização, dos tipos de discurso em que aparecem (Bronckart, 1999/2012, p. 127)

Dessa forma, pode-se afirmar que, por meio dos tempos verbais e dos auxiliares, os textos são produzidos e apresentam a noção de continuidade e de descontinuidade.

#### **2.7.1.4 Os mecanismos enunciativos**

Os mecanismos enunciativos compõem a terceira e última camada do folhado textual proposto por Bronckart (1999/2012). De acordo com o autor, esses mecanismos contribuem para a manutenção da coerência pragmática textual, com explicitações de avaliações, como

juízos, opiniões e sentimentos, feitas pelo agente-produtor em relação aos conteúdos temáticos do texto. É por meio desses mecanismos que se pode verificar as vozes e as modalizações presentes no texto.

No que diz respeito ao termo “modalizações”, Bronckart (1999/2012, p. 131) assume a designação dada pela tradição gramatical do termo como “as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático” e conserva os quatro subconjuntos como modalizações lógicas, pragmáticas, deônticas e apreciativas. O autor define cada modalização de acordo com seus subconjuntos como

- as modalizações lógicas, que consistem em juízos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.;
- as modalizações deônticas, que avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.;
- as modalizações apreciativas, que traduzir um juízo mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia;
- as modalizações pragmáticas, que introduzem um juízo sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer) (Bronckart, 2012, p. 132).

Ainda sobre as modalizações pragmáticas, Bronckart afirma que elas “contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações de que é o agente” (1999/2012, p. 332). Essa explicitação pode atribuir ao agente, por exemplo, razões ou capacidades de ação.

Quanto às vozes enunciativas, segundo Bronckart (1999/2012, p. 326), “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”, ou seja, são responsáveis pelo que está expresso no texto e, na maior parte dos casos, pode ser representada por vozes neutras, em que a instância geral é responsabilizada pelo que é dito. Em outros casos, a instância da enunciação pode dispor de outras vozes ou várias vozes. Essas vozes enunciativas são “reagrupadas em três categorias: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto” (Bronckart, 1999/2012, p. 326). Além disso, Bronckart (1999/2012) assume a sugestão de Genette (1972 apud Bronckart 1999/2012) sobre as duas formas de expressão das vozes enunciativas, que podem ser o modo direto ou indireto. As vozes diretas podem ser encontradas em discursos interativos dialogados, portanto são caracterizadas por serem explícitas. As vozes indiretas podem ser encontradas em qualquer tipo de discurso e demandam uma atenção maior para sua

identificação. No entanto, há textos nos quais se podem ouvir várias vozes distintas, sejam elas diretas ou indiretas, que possibilitam caracterizar um texto por polifônico.

(...) considerando a diferença entre os modos de expressão direta e indireta, podemos distinguir uma polifonia explícita (analisada principalmente por Ducrot, 1984) e uma polifonia implícita (analisada particularmente por Bakhtin, 1984), sendo que, em numerosos textos, a polifonia implícita e a explícita podem, evidentemente, coexistir (Bronckart, 1999/2012, P. 329).

Bronckart (1999/2012) afirma ainda que tanto a polifonia explícita quanto a implícita podem existir em um mesmo texto. Contudo, o autor não desenvolve essas vozes.

Nesta seção, foram apresentados os três extratos do folhado textual, que serviram de apoio na elaboração do MD do gênero trailer. Tal como salientado, para complementar a análise, uma vez que a análise do ISD privilegia os aspectos verbais do texto, faz-se uso da união proposta por Leal (2011) do quadro de análise do ISD e das categorias de análise da Gramática do Design Visual (GDV) para interpretar os elementos não verbais existentes no gênero selecionado. A seção a seguir será dedicada às categorias de análise da GDV.

## **2.7.2 A Gramática do Design Visual**

A Gramática do Design Visual (GDV) foi desenvolvida a partir dos pressupostos da Linguística Sistêmico Funcional, evidenciada por Halliday (2004), em que a linguagem é organizada de acordo com uma função e essa organização está relacionada à construção do texto. Como corrobora Leal (2011), a Linguística Sistêmico Funcional parece dar ênfase às representações construídas a partir do social e, por isso, pode ser articulada ao Interacionismo Sociodiscursivo.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), na GDV, os sentidos são construídos a partir das relações sociais e das representações culturais presentes nos elementos do texto. Dessa maneira, assim como na linguagem, em que determinadas escolhas entre as diferentes classes lexicais e estruturas afetam uma informação, na comunicação visual, as escolhas variam entre as diferentes cores e tamanhos que, ocasionalmente, afetam o significado do texto. Sendo assim, os autores afirmam que as imagens também possuem uma gramática e que, através dela, pode-se transmitir significados como a ironia, por exemplo.

Para o ISD, a gramática é observada como um aspecto específico e sua análise é fundamentada nos mundos discursivos que são semiotizados pelos tipos de discurso. Diante disso, é importante esclarecer que a gramática visual, na perspectiva dos autores da GDV,

“descreve um recurso social de um grupo particular, de seu conhecimento explícito e implícito sobre esse recurso, e de seu uso nas práticas desse mesmo grupo<sup>6</sup>” (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 3). Inicialmente, a noção de que seu alcance estaria, de certa forma, limitado às culturas ocidentais, veio da relação entre linguagem verbal e não verbal, do reconhecimento e do papel do não verbal, que é determinado pela cultura da qual provém o texto.

Para os autores Kress e van Leeuwen (2001), a GDV pode detalhar o sentido de uma pintura à óleo, a disposição do *layout* em revistas e histórias em quadrinhos, bem como diagramas científicos. No entanto, Leal (2011, p.176) afirma que a GDV é passível de ser aplicada a outras culturas embora “o quadro de análise é pensado para textos de cultura ocidental, com processos de escrita e interpretação ocidentais”. Diante do exposto, a GDV não pode ser relacionada à gramática normativa, pois tem como objetivo analisar os diferentes elementos semióticos com base em seu uso, trazendo recursos teóricos para interpretar variados textos multimodais, como mapas, quadrinhos e *layouts* em revistas.

Dessa maneira, a GDV analisa o texto multimodal, em busca de determinar que tipos de relações ocorre entre os diferentes elementos que o compõem. Para isso, os autores Kress e van Leeuwen (2006), baseados em três metafunções propostas por Halliday (2004), *interpessoal*, *ideacional* e *textual*, propõem uma análise semiótica dos textos verbais e não verbais por meio das representações coletivas e individuais, que resultaram em outras três metafunções nomeadas pelos autores de *interacional*, *representacional* e *composicional*. Na função representacional, os principais elementos de composição são chamados de *participantes*. Contudo, esses elementos também compõem as análises das outras metafunções e, por esse motivo, a noção de participantes, bem como a definição das três metafunções, serão descritas nas seções a seguir.

### 2.7.2.1 Os participantes na Gramática do Design Visual

Para compreender melhor a noção de participantes, deve-se considerar que a GDV analisa as representações presentes na cena comunicativa, com base nas relações estabelecidas entre os diferentes elementos que compõem essa cena (Kress; van Leeuwen, 2006). Os participantes, elementos presentes no ato semiótico, podem ser objetos, pessoas ou lugares.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), esses participantes, presentes no ato semiótico, são definidos de duas maneiras: os *participantes interativos*, que podem ser

---

<sup>6</sup> Tradução da autora

produtores ou receptores do texto, oral ou escrito, e estão representados naqueles que falam, ouvem, escrevem e leem o texto; e os *participantes representados*, aqueles que estão figurados no interior do texto e que participam do ato semiótico, apresentando significações e relações. Decerto, segundo os autores, os participantes representados, interpretados pelas imagens, constituem o assunto mais importante do ato semiótico. No entanto, essa relação entre os dois participantes pode ser muito complexa, fugindo de uma dicotomia, pois os próprios produtores e receptores podem estar representados pela imagem, como esclarecem os autores,

*It may also be that the producers and/or viewers are themselves explicitly represented in the image, causing the two categories to shade into each other, complexities which have been studied extensively in the field of literary narratology (...)*<sup>7</sup> (Kress e van Leeuwen, 2006, p.48).

Para definir os participantes na cena comunicativa, os autores indicam duas perspectivas: a primeira, baseada em Arnheim (1974), consiste na ideia de que os participantes podem ser identificados de acordo com sua massa e seu volume; a segunda perspectiva, baseada em Halliday (2004), afirma que o outro aspecto a ser observado consiste na identificação dos papéis semânticos e funcionais atribuídos à imagem, abrangendo, assim, dois tipos de participantes: os *atores*, aqueles que agem, e *metas*, a direção da ação. Entre os atores e metas, aparecem o que os autores chamam de *processo*.

### 2.7.2.2 A função representacional

A função representacional, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), indica as relações entre os participantes na cena comunicativa, os seus elementos e suas circunstâncias. Essas representações, como corrobora Leal (2011), estão em correlação com a metafunção ideacional e se manifestam na GDV como “a habilidade do sistema semiótico para representar objetos e suas relações no mundo dentro de um sistema representacional” (Leal, 2011, p. 179). Essas representações, na imagem, podem ser divididas em duas categorias: as narrativas e as conceituais.

*As Representações Narrativas* podem ser reconhecidas por meio de “setas” imaginárias, ou seja, dos vetores, que indicam o movimento da ação de um participante a um ser animado ou inanimado, dentro do ato semiótico. Sendo assim, uma das características desses processos

---

<sup>7</sup> Tradução livre: “Também pode ser que o produtor e/ou receptor estejam explicitamente representados pela mesma imagem, ocasionando a coexistência das duas categorias de participantes na mesma representação, complexidades, que é estudada extensivamente dentro do campo da narrativa literária (...).”

narrativos é o fato de que o participante, do qual parte o vetor, é reconhecido como *ator*, e o participante, para o qual o ator direciona sua ação, é reconhecido como *meta*. Desse modo, “a marca desses processos narrativos é a presença de um vetor representado por setas, normalmente, por linhas oblíquas, que mostram a direcionalidade da ação” (Leal, 2011, p.179).

Para a autora (2011, p. 180), é importante esclarecer que no ato semiótico, com representações narrativas, “é possível identificar os agentes (que são todos os participantes considerados como atores) e os processos que são perceptíveis através da presença de vetores”. De fato, a representação narrativa opõe-se às narrativas conceituais, uma vez que essas representam os participantes em termos de tipos ou classes, e a primeira apresenta diferentes processos, como: *ação*, *reação*, *verbal*, *mental* e *conversão*. Outro fator que pode ser observado nas representações narrativas são as circunstâncias, tais como *cenário*, *significação* e *acompanhamento*.

O *processo de ação*, quando um ato é realizado por um dos participantes, pode ser transacional ou não-transacional, no qual a imagem apresenta um participante - ator - em ação, mas não é possível identificar a meta, ou seja, a quem ele dirige a sua ação. Kress e van Leeuwen (2006) comparam as imagens narrativas não-transacionais com os verbos intransitivos da linguagem verbal, de maneira análoga, (como, por exemplo, *it rains* ou *it snows*, no inglês), todavia, reafirmam o posicionamento de Halliday (2004) de que os verbos intransitivos em uma língua podem ser transitivos em outras línguas. Outro tipo de não-transacionalidade pode ser observado em imagens em que o ator permanece anônimo, embora se possam identificar partes do ator, como as mãos ou os dedos (Kress e van Leeuwen, 2006). No processo de ação transacional, por sua vez, apresentam-se dois participantes, que podem ser reconhecidos visualmente, ou seja, é possível observar visualmente o ator, o vetor e a meta. Ademais, nesses processos transacionais, pode-se distinguir algumas estruturas semióticas, em que os dois participantes são ora ator, ora meta. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), é a partir dessa troca que se pode comprovar a existência da bidirecionalidade, em que os participantes são nomeados “interatores”. Portanto, nos processos de ação transacional bidirecional, reconhecem-se ambos participantes como atores do processo.

O *processo de reação*, por sua vez, ocorre quando a “ação” se manifesta por meio do olhar de um dos participantes para o outro, ou seja, nas cenas em que se podem observar vetores que se originam do olhar de um participante a outro. Como no processo anterior, esse processo pode ser caracterizado como transacional e não-transacional: quando não são visualizados os dois participantes e os vetores; ou quando não se consegue visualizar a meta ou o ator.

No processo verbal, terceira categoria postulada pelos autores (2006), pode-se observar, por exemplo, a existência de balões, utilizados em histórias em quadrinhos, que demarcam a fala dos participantes representados. Esse processo verbal é similar ao processo mental, no que diz respeito à presença de balões. No entanto, no lugar de falas, os balões apresentam os pensamentos ou sentimentos dos participantes.

Por fim, o último processo das representações narrativas é denominado como processo de conversão, quando um dos participantes, num determinado processo de ação, é tanto ator e meta de um outro ator, ou seja, ele pode ocorrer de maneira concomitante com o processo de ação ou de reação.

Ademais, como postulado por Kress e van Leeuwen (2006), as representações narrativas podem apresentar outros elementos que não estão configurados no ato semiótico, conhecidos como *participantes secundários*, e podem representar o espaço e o tempo do ato semiótico, chamados de “*circunstâncias*” (Halliday, 2004). Por serem caracterizados pela ausência de vetores, não entram no esquema principal da imagem narrativa, mas contribuem para que informações adicionais sejam fornecidas. Esses participantes, denominados circunstâncias, podem ser divididos em *Setting*, *Means* e *Accompaniment*, traduzidos por Leal (2011, p. 185) como Cenário, Circunstância de Significados e Acompanhamento.

Segundo Leal (2011, p.185), o cenário (*Setting*), “refere-se à ambientação da imagem, frequentemente, revelado no contraste entre o primeiro plano e o fundo”, ou seja, relaciona-se à ambientação na imagem, apresentada em segundo plano ou com detalhes ausentes, em destaque no primeiro plano. Outro tipo da categoria, nomeado “*Means*” e traduzido por Leal (2011) como circunstância de significados, refere-se aos recursos que transmitem alguma informação, como gesto, por exemplo. Assim, em uma cena que apresente dois participantes em um diálogo, pode-se dizer que o diálogo é a ação e os gestos significativos nessa circunstância.

O último tipo, o “acompanhamento” (Leal, 2011, p. 185), caracteriza-se por ser um participante que não está representado no ato semiótico, não é ator e não recebe vetores que emanam de outros participantes.

As representações conceituais caracterizam os participantes com relação à sua classe, estrutura ou significação. Dessa maneira, há ausência de vetores que indiquem os atores no ato semiótico. Na GDV (2006), os autores dividem essas representações em três categorias, a saber: classificacional, analítica e simbólica.

O processo denominado classificacional refere-se aos participantes quando definidos de forma taxonômica, ou seja, determinados pelo critério das características do grupo ao qual

pertencem. As relações, nesse tipo de processo, são divididas em duas categorias: taxonômica aberta, quando há uma medida hierarquizada entre os elementos presentes no texto; e taxonômica fechada, quando os elementos apresentam simetria composicional entre eles, tanto no eixo vertical quanto no horizontal.

Nos processos analíticos, há uma relação entre os participantes que, consoante Kress e van Leeuwen (2006), podem ser nomeados em dois tipos: o *portador*, que representa o todo, e os *atributos possessivos*, os quais são caracterizados pelas partes. Ainda, de acordo com os autores (2006), esses processos analíticos podem ser de dois modos: desestruturados, cujas relações não fazem distinção entre as partes e o todo e, sendo assim, exibem atributos possessivos do portador, mas não mostram o portador; e estruturados, nos quais são apresentados rótulos ou descrições sobre as suas partes e podem ser divididos em temporal ou espacial.

O processo simbólico caracteriza-se por representar os participantes em seus significados. Como visto no processo anterior, no qual os participantes podem ser o portador ou os atributos simbólicos, há um realce ou uma nuance dos participantes presentes no texto. A fim de evidenciar o participante na imagem, há um posicionamento do portador, que pode ser de tamanho exagerado ou por gestos e até um olhar diferente, ou ainda por valores simbólicos associados a determinada cultura. Esse processo simbólico é chamado de atributivo. Em relação à nuance, o portador é apresentado apenas por um traço, como contorno ou silhueta, que pode identificar a identidade do portador. Neste caso, o processo simbólico é sugestivo.

Para concluir, Kress e van Leeuwen (2006) salientam que, na categoria representacional, as imagens podem apresentar uma estrutura complexa com mais de um processo envolvido.

### **2.7.2.3 A função interativa**

A função interativa é, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), responsável por apresentar elementos que orientam o tipo de interação estabelecida pela imagem, como aproximação ou distanciamento entre os participantes; essa função indica também uma visão de mundo dos produtores, de modo semelhante ao que acontece na função representacional, embora os produtores do texto visual procurem interagir com o leitor, de modo que a imagem seja o reflexo de seus valores. Uma outra semelhança que pode ser destacada, em relação à função representacional, é que os participantes também podem ser representados (figurados pela imagem) ou participantes interativos (produtor do texto e leitor). Assim, é possível que se

interprete três tipos de relações entre os participantes, tanto entre participantes interativos, participantes representados e interativos, quanto somente entre participantes representados.

As formas de interação entre os participantes podem ser divididas em três recursos da linguagem não verbal: o *Contato*, a *Distância Social* e a *Atitude* (ou *Perspectiva*). Ainda, na função interativa, Kress e van Leeuwen (2006) postulam uma outra função: a *Modalidade*. Essa função será descrita adiante.

O *Contato* é um recurso determinado pela linha do olhar dos participantes, representado ou interativo. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a configuração visual pode ser de duas categorias: *exposição/oferta* e *interpelação/demanda*.

A *interpelação/demanda* ocorre quando há uma conexão imaginária, estabelecida através do olhar do participante representado para o leitor da imagem. Aqui, o contato acontece de forma explícita e chama o leitor para participar do ato semiótico.

A *exposição/oferta* acontece quando o participante representado é observado pelo leitor, sem que haja o olhar do primeiro para o segundo. Leal (2011, p. 192) afirma que nesse tipo de contato “há uma oferta ou exposição para o leitor, mas ele não é convidado a participar do ato semiótico, pois o papel do observador é de um espectador invisível”. Dessa forma, o leitor não participa ativamente da cena comunicativa, na qual o participante representado não se “conecta” com o leitor da imagem, mas é objeto de contemplação e de informação, apresentado de forma impessoal (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 119).

Assim como o *contato* demanda uma aproximação entre os participantes, no ato semiótico, a *distância social* contribui também para essa interpretação e se refere ao posicionamento da imagem em relação aos graus de intimidade entre autor e leitor. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a distância social é determinada na imagem por meio do posicionamento do participante, representado em relação ao leitor, e pode ser interpretada como nos planos de cinema, divididos em três principais tipos: o *Plano Fechado*, o *Plano Médio* e o *Plano Geral*.

O *plano fechado*, também chamado de *close-up*, caracteriza-se por mostrar o participante em uma grande aproximação e, normalmente, a pessoa é retratada do rosto até a altura dos ombros. Esse plano sugere intimidade e uma aproximação afetiva entre aquele que observa e o participante representado. No *plano médio*, pode-se perceber um grau de envolvimento moderado. Esse plano, também conhecido como *plano americano*, sugere uma aproximação sem intimidade e de certa distância social. Geralmente, nessa categoria, as imagens apresentam uma pessoa que aparece na altura da cintura ou do joelho. Por fim, no

*plano geral*, a ênfase é dada ao ambiente, retratando as pessoas de corpo inteiro, incluindo-se os pés, a fim de sugerir uma visão distanciada e impessoal.

Na última categoria, a *Atitude* ou *Perspectiva*, observam-se os diversos ângulos sob os quais os participantes representados são vistos, e pode ser representada de duas formas: a *objetiva* e a *subjetiva*.

A atitude objetiva permite que tudo que há para ser mostrado seja revelado, sem apresentar perspectivas (ou ângulos). Pode-se encontrar esse tipo de atitude em manuais de instruções, guias ou dicionários ilustrados. De maneira contrária à objetiva, a atitude subjetiva revela determinados pontos de vista e ideologias, e pode sugerir um olhar do mundo do produtor, além do grau de relação entre os participantes, a partir de ângulos, que podem ser *Frontal*, *Oblíquo* ou *Vertical*.

O *Ângulo Frontal* mostra a relação de igualdade e/ou envolvimento entre os participantes representados e o observador, enquanto o *Ângulo Oblíquo* revela um distanciamento entre os envolvidos no ato semiótico. O *Ângulo Vertical*, por sua vez, sugere a relação entre os participantes, representado e interativo, e permite a percepção das relações de poder entre eles. Esse último ângulo pode ser dividido em alto, médio e baixo: no primeiro, o ângulo é elevado, ou seja, a imagem é captada de cima e revela que o leitor é o detentor do poder; no ângulo médio, a imagem é mostrada no mesmo nível do olhar e representa uma relação de igualdade de poder. Por fim, no ângulo baixo, as imagens são captadas de baixo, fazendo com que a relação de poder esteja invertida, ou seja, quem detém o poder é o participante representado e não o leitor.

A última categoria, postulada por Kress e van Leeuwen (2006), refere-se à *modalidade*. Na perspectiva da semiótica social, caracteriza-se por apresentar o grau de realidade na imagem ou, como postula Leal (2011, p. 196), há “uma escala que vai do mais próximo do real até a abstração total da imagem”. De acordo com os autores (2006), a *modalidade*, como descrita pela GDV, pode ser analisada por meio de marcadores perceptíveis: a utilização da cor, a contextualização, a representação, a profundidade, a iluminação e o brilho.

A utilização da cor refere-se às escalas de saturação, que podem variar da cor plena à total ausência dela; a diferenciação pode ser observada em imagens monocromáticas ou policromáticas, e a modulação vai de uma escala que funciona da sombra à cor plena. A contextualização é um marcador da cena visual, ou seja, pode apresentar a ausência de um cenário de fundo ou minimamente estruturado até um cenário totalmente articulado e detalhado. A representação refere-se à máxima abstração ou máxima representação dos elementos pictóricos. A profundidade é o marcador da profundidade da cena, desde sua ausência até a sua

perspectiva máxima. A iluminação também pode ser apresentada em graus, revelando o olhar do produtor sobre a cena. Por fim, o brilho vai da escala dos tons de cinza até o branco ou o preto.

#### **2.7.2.4 A função composicional**

A função composicional permite a articulação dos significados das outras duas funções descritas previamente, a representacional e a interacional. Dessa maneira, na composicionalidade, pode-se verificar como os variados elementos se organizam no texto, sejam eles verbais ou não verbais (Kress; van Leeuwen, 2006). No estudo da composição, três categorias podem ser analisadas: o *valor da informação*, a *saliência* e o *emolduramento*.

O *valor da informação* atribui valor e significação aos elementos a partir do lugar em que estão dispostos na composição em geral. Esses valores são posicionados no ato semiótico a partir dos participantes representados de dois modos: centrado ou polarizado. No modo *polarizado*, as informações são posicionadas de acordo com o sistema da leitura ocidental, em que o texto é lido da esquerda para a direita e de cima para baixo. De acordo com os autores (2006), nesse modo, as informações já conhecidas são, normalmente, dispostas à esquerda, enquanto que as informações novas à direita. No modo *centrado*, os elementos com alto grau de destaque são posicionados ao centro, enquanto os que têm menor destaque ficam posicionados à margem, sendo subordinados ao elemento centralizado.

A *saliência* é o fator que tem como intuito realçar elementos do ato semiótico, ou seja, para atrair a atenção do leitor a determinado elemento do texto, estabelece o tamanho, a intensidade do foco, e a perspectiva de um objeto, que pode ser colocado em primeiro plano, além dos fatores culturais de referência. Por fim, o *emolduramento* refere-se à interligação ou não dos elementos no texto.

#### **2.7.3 O modelo de análise Semiótico Sociointeracional**

Como enfatizado anteriormente, os trailers de animação, em sua construção, articulam elementos verbais e não verbais e, por esse motivo, faz-se necessária a utilização de uma abordagem em que os dois elementos possam ser explorados. Sendo assim, para que a análise do gênero proposto fosse bem sucedida, Molan Cruzado *et al* (2020) iniciaram a análise com a quadro da Semiótica Interacional, proposto por Leal (2011) e descrito nessa seção. As autoras preconizaram a junção da análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo, para análise do

texto verbal, com as funções da Gramática do Design Visual, já teorizada previamente, e que consiste nos instrumentos para análise do texto não verbal.

### 2.7.3.1 O contexto de produção, recepção e plano global dos conteúdos temáticos

No ISD (Bronckart, 2006), a *Ação de Linguagem* é compreendida com dois sentidos, sendo o *contexto de produção* e o *conteúdo temático*, dos quais se pode ter acesso à situação de interação e a seus parâmetros objetivos, sociosubjetivos e às representações que permeiam o agente-produtor. No entanto, em consonância com a afirmação de Leal (2011), acredita-se que o pesquisador possa apenas fazer conjecturas a respeito da verdadeira situação de produção de um texto, com base nos indícios manifestados no mesmo. Isso porque o agente produtor faz escolhas que influenciam os aspectos de como os assuntos são verbalizados e apresentados na organização textual. Dessa forma, “o nosso acesso ao texto sempre será feito enquanto receptores do mesmo, como tal é interessante frisar a ideia de que não é possível traçar a compreensão de textos sem também considerar as condições em que são produzidos” (Leal, 2011, p.202). Assim, para a análise do contexto assume-se dois fatores: o contexto de produção e o contexto de recepção.

No contexto de produção, descrito por Bronckart (2006), retoma-se os parâmetros já citados tanto do Contexto Físico quanto do Sociosubjetivo, e acrescenta-se (Leal, 2011) a atividade na qual o texto é produzido, bem como o gênero textual e o suporte de publicação. Para o contexto de recepção, Leal (2011) sugere o reconhecimento da atividade, do gênero e da publicação, além do contexto físico e lugar social. Dessa forma, pode-se dividir o contexto de recepção em quatro categorias: Atividade, Gênero Textual, Contexto Físico e Contexto Sociosubjetivo, como apresentado no quadro 12.

Quadro 12: Os contextos de produção e recepção

|  |  |                      |                         |                                                                                   |
|--|--|----------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | Contexto de Produção | Contexto físico         | Lugar de produção<br>Momento de produção<br>Produtor e Receptor.                  |
|  |  |                      | Contexto sociosubjetivo | Lugar social da produção<br>Posição social do produtor e receptor.<br>Objetivo(s) |

|                                  |                                              |                         |                            |                                                                                         |
|----------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividade (s)<br>relacionada (s) | Gênero<br>escolhido e<br>Suporte<br>definido | Contexto de<br>Recepção | Contexto físico            | Lugar de recepção<br>Momento de recepção<br>Receptor e Produtor.                        |
|                                  |                                              |                         | Contexto<br>sociosubjetivo | Lugar social da recepção<br>Posição social do<br>receptor e do produtor.<br>Objetivo(s) |

Fonte: Leal (2011, p.202).

Ainda, em relação aos contextos, tanto de produção quanto de recepção, observa-se a organização dos conteúdos temáticos, mencionados anteriormente. De acordo com Leal (2011, p. 204), o conteúdo temático refere-se “ao conhecimento do indivíduo adquirido no meio social e cultural manifestado no texto e que é, de certa maneira, recuperado pelo receptor” (2011, p. 204). Essa relação entre o contexto e o conhecimento prévio traz a possibilidade de recuperar as representações construídas pelo autor do texto.

É importante ressaltar que, segundo a autora (2011, p. 204), a ação de linguagem influencia e é influenciada pelo conteúdo temático, uma vez que “a organização do conteúdo temático se efetivará na própria arquitetura textual através de modos de representação não só verbais, como também não verbais”. Essa afirmação poderá ser constatada ao observar o gênero trailer, em especial, porque o papel comunicativo feito através da apresentação dos personagens e do enredo do trailer contribui para uma melhor percepção do tema do filme.

### 2.7.3.2 A arquitetura interna dos textos multimodais

Para explicitar a arquitetura interna dos textos multimodais, apresenta-se, nesta seção, o quadro da Semiótica Sociointeracional, concebido por Leal (2011), em sua tese de doutorado sobre o gênero textual *Cartoon*. Em relação à junção da análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo e das funções da Gramática do Design Visual, é importante ressaltar que, como já dito anteriormente, só foi possível pela compatibilidade epistemológica das teorias para as quais os textos são vistos como resultados de práticas sociais.

Quadro 13: O Quadro da Semiótica Sociointeracional

| <b>ISD</b>                                                                                                                       | <b>GDV</b>                                                                                    | <b>Semiótica Sociointeracional</b>                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Infraestrutura</b><br>a) Organização temática;<br>b) Organização discursiva.                                                  | <b>Representacional</b><br>a) Narrativas;<br>b) Conceituais.                                  | <b>Organização Temático-representacional:</b> modos de pôr os discursos em representações sociais<br><br>a) Organização Temático não verbal;<br>b) Organização temático verbal. |
| <b>Mecanismos Enunciativos</b><br>a) Responsabilidade enunciativa;<br>b) Distribuição de vozes;<br>c) Modalidade / modalizações. | <b>Interativa</b><br>a) Contato;<br>b) Distância social;<br>c) Perspectiva;<br>d) Modalidade. | <b>Organização Interacional:</b> modos de manifestação da interação<br><br>a) Manifestação da interação pelo verbal;<br>b) Organização de manifestação pelo não verbal.         |
| <b>Mecanismos de textualização</b><br>a) Conexão;<br>b) Coesão Nominal.                                                          | <b>Composicional</b><br>a) Valor da informação;<br>b) Saliência;<br>c) Estruturação.          | <b>Organização estrutural:</b> modos de configuração dos estruturais<br><br>a) Estruturação verbal;<br>b) Estruturação não-verbal.                                              |

Fonte: Leal (2011, p. 205).

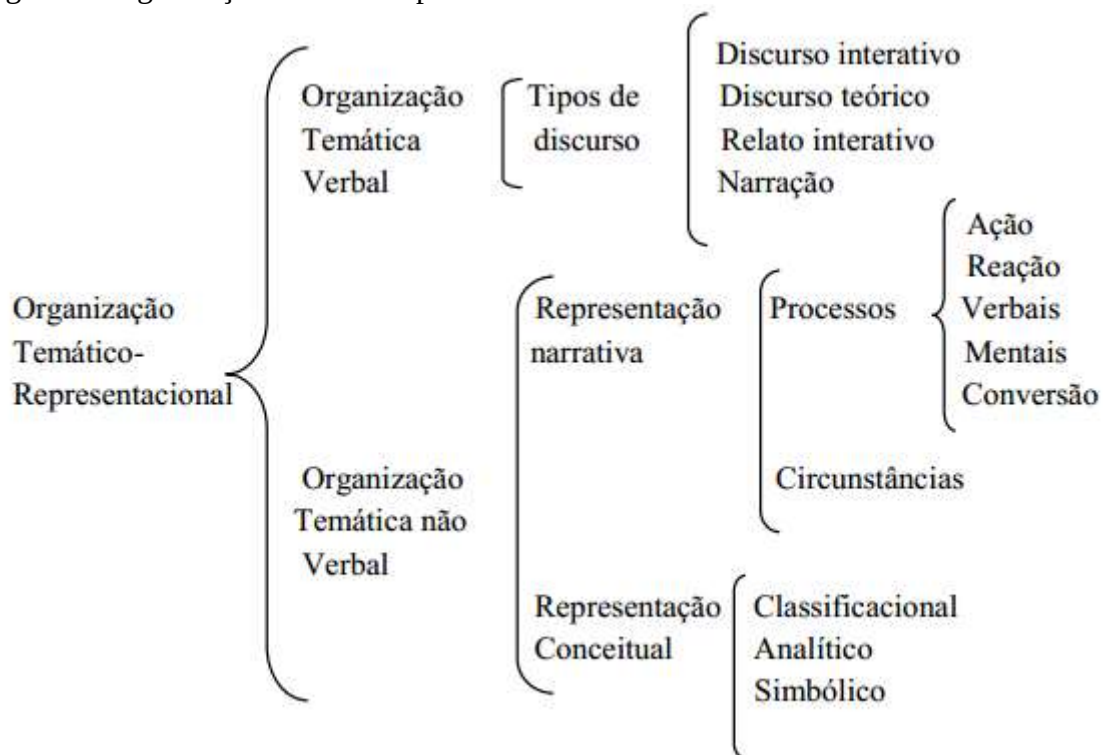
No quadro 13, explica-se que, na primeira coluna, há os componentes da arquitetura interna dos textos do ISD; na segunda coluna, os componentes da GDV e suas metafunções e, na terceira coluna, apresenta-se a junção dos dois modelos de análise, denominada por Leal como *Semiótica Sociointeracional* (2011), composta por organização temático-representacional, organização interacional e organização estrutural.

#### **2.7.3.2.1 A organização temático-representacional**

A organização temático-representacional envolve as diferentes maneiras de colocar em discurso as representações de determinado meio social. De acordo com Leal (2011), essas representações semióticas podem ser caracterizadas de duas formas: o verbal e o não verbal.

Assim, na organização temático-representacional verbal, são considerados os tipos de discurso, as sequências e os conteúdos temáticos mobilizados. Na organização temático não-verbal, observam-se as representações narrativas e conceituais. Portanto, na análise da organização temático não verbal, é possível perceber que as representações sociais, apresentadas pelo não verbal, podem estar relacionadas com aspectos verbais, e, dessa maneira, mais informações sobre o contexto são fornecidas ao receptor do texto (Leal, 2011).

Figura 4: Organização temático representacional



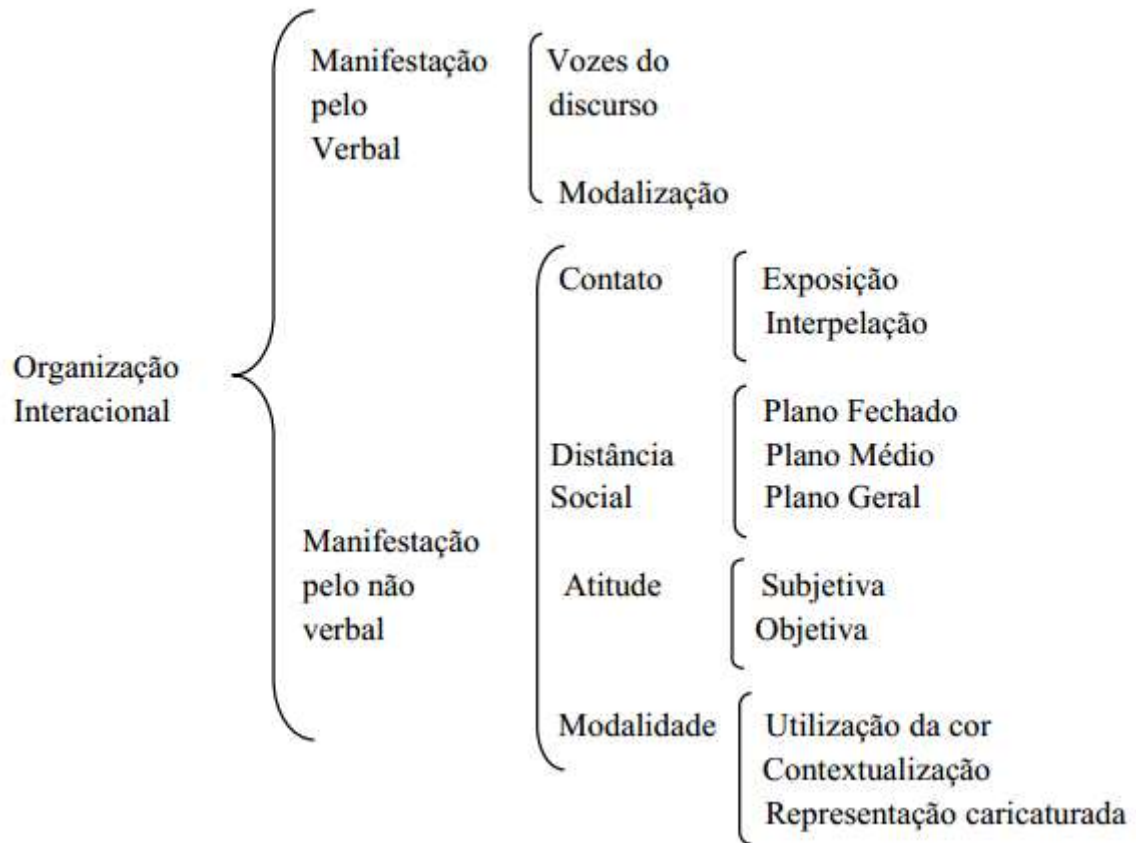
Fonte: Leal (2011, p. 208).

#### 2.7.3.2.2 A organização interacional

A organização interacional expõe as formas de interação manifestadas tanto no plano verbal como no visual. Para Leal (2011), os aspectos que compõem essa organização estão próximos da concepção de Kress e van Leeuwen (2006) sobre a interação, que podem ser: entre o autor e o leitor do texto, entre os diferentes elementos semiotizados no texto; e entre os participantes representados e os participantes interativos. A autora afirma que “as marcas manifestadas nesses três modos de interação terão a sua realização tanto pelo verbal, quanto pelo não verbal e, ainda, na correlação entre ambos” (Leal, 2011, p. 209). Dessa forma, é

possível observar, na manifestação verbal, as vozes e a modalização, as quais marcam o dialogismo no texto; no plano visual, nota-se a organização interacional não-verbal, isto é, as categorias como o contato, a atitude, a distância social e a modalidade, como mostra a figura 5.

Figura 5: Organização Interacional

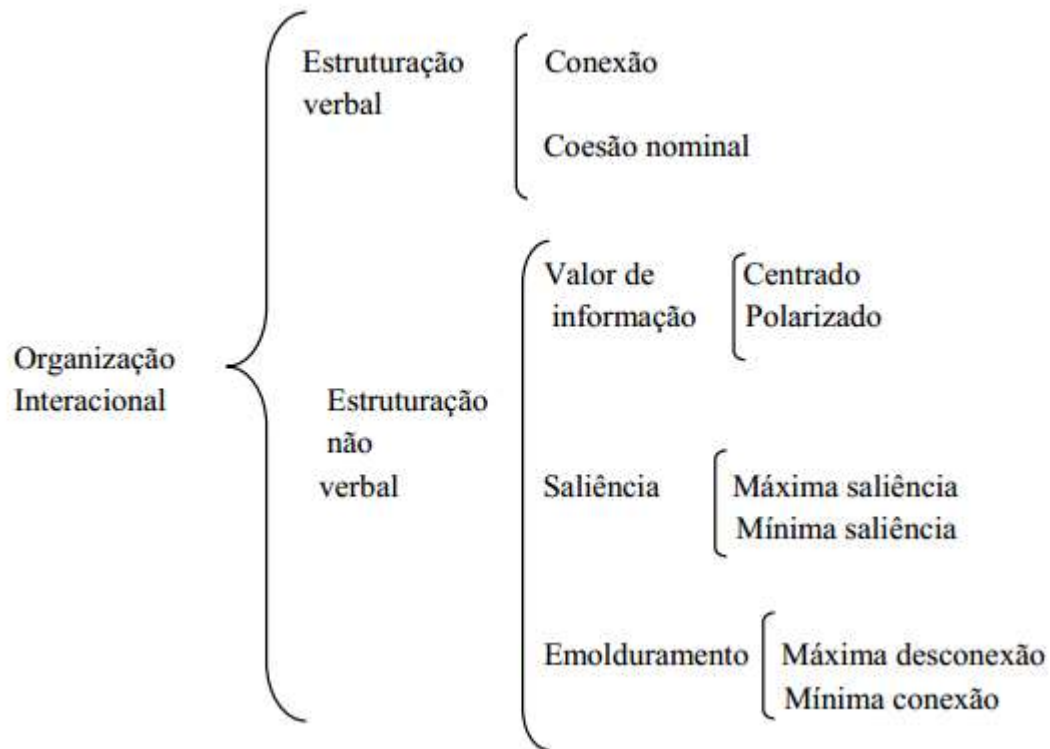


Fonte: Leal (2011, p. 208).

#### 2.7.3.2.3 Organização estrutural

Por fim, a última categoria, postulada por Leal (2011), é a organização estrutural, que se relaciona tanto ao modo como o texto é apresentado como à sua construção, ou seja, a sua organização interna.

Figura 6: Organização Estrutural



Fonte: Leal (2011, p.211).

Nesta categoria, há dois componentes que devem ser considerados: a estruturação verbal, na qual se reúnem as unidades textuais responsáveis pela coerência do texto, como a coesão nominal e a conexão; e a estruturação não verbal, na qual se dispõem as categorias que analisam a disposição espacial entre os elementos no texto e que auxiliam na compreensão do texto, tais como: o Valor de Informação, a Saliência e o Emolduramento. De acordo com Leal (2011, p. 211) “a posição dos elementos (o verbal e o visual) traçam indícios da produção e das possíveis interpretações, captadas, desde logo, pelo reconhecimento do plano de texto”. Essa afirmação poderá se confirmar durante a análise das características não verbais presentes nos trailers selecionados.

#### 2.7.3.2.4 O quadro global de análise

Diante do exposto sobre as categorias do modelo de análise Semiótico Sociointeracional, Leal (2011) apresenta um quadro global de análise, o qual discorre sobre o nível de ação da linguagem, a arquitetura interna dos textos e seus modos de planificação, e que foi usado para a análise dos trailers selecionados.

Quadro 14: O quadro global de análise

|                                |                                              |                         |                                                             |                                    |                                                                                                 |
|--------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividade(s)<br>relacionada(s) | Gênero<br>escolhido<br>e Suporte<br>definido | Ação<br>de<br>Linguagem | Contexto de<br>Produção                                     | Contexto físico                    | - Lugar de<br>produção<br>- Momento de<br>produção<br>- Produtor<br>Receptor                    |
|                                |                                              |                         |                                                             | Contexto<br>sociossubjetivo        | - Lugar social<br>da produção<br>- Posição<br>social do<br>produtor e<br>receptor<br>- Objetivo |
|                                |                                              |                         | Contexto de<br>Recepção                                     | Contexto físico                    | - Lugar de<br>recepção<br>- Momento de<br>recepção<br>- Receptor e<br>Produtor                  |
|                                |                                              |                         |                                                             | Contexto<br>sociossubjetivo        | - Lugar social<br>da recepção<br>- Posição<br>social do<br>receptor e<br>produtor<br>- Objetivo |
|                                |                                              |                         | Organização<br>Temática-Repres-<br>entacional<br>Não Verbal |                                    | Tipos de<br>Representação                                                                       |
|                                |                                              |                         | Organização<br>Interacional                                 | Manifestação<br>pelo Verbal        | - Vozes do<br>Discurso<br><br>- Modalidade                                                      |
|                                |                                              |                         |                                                             | Manifestação<br>pelo<br>Não Verbal | - Contato<br>- Distância<br>Social<br>- Atitude<br>- Modalização                                |

Quadro 14: O quadro global de análise

| Atividade(s)<br>relacionada(s) | Gênero<br>escolhido<br>e Suporte<br>definido | Ação<br>de<br>Linguagem | Organização<br>Estrutural | Estruturação<br>Verbal | Conexão<br><br>Coesão<br>Nominal |
|--------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------|---------------------------|------------------------|----------------------------------|
|--------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------|---------------------------|------------------------|----------------------------------|

Fonte: Leal (2011, p.212).

No quadro metodológico proposto por Leal (2011), há dois segmentos de análise: o da *Ação de Linguagem* e o da *Arquitetura Textual*. A autora explica que, no primeiro segmento, o foco está na análise do contexto, tanto de Produção como de Recepção. Já o segundo, centra-se na análise da organização textual.

Após a exposição do quadro teórico, composto pelos conceitos e pelas categorias do ISD, bem como as categorias de análise da GDV, explicita-se, no próximo capítulo da tese, a metodologia que orientou esta pesquisa.

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo, tem-se o intuito de se expor os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa. Em um primeiro momento, serão apresentados o contexto e seus participantes; em seguida, as etapas para elaboração da pesquisa e a descrição dos procedimentos para a elaboração do modelo didático; após, serão tecidas considerações sobre a elaboração e aplicação da sequência didática e apresentados os procedimentos de coleta e produção de dados. Por fim, os procedimentos de análise.

Com o intuito de verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, utilizando os trailers como instrumentos na sequência didática elaborada para as aulas de Inglês, a abordagem dessa pesquisa é qualitativa, de natureza aplicada, e com objetivos descritivos e explicativos. Quanto ao procedimento da pesquisa, pode ser categorizada como etnográfica, uma vez que, de acordo com Viana e Thiollent (2009), há observação dos participantes, interação entre o pesquisador e os objetos pesquisados, flexibilidade para modificar o rumo da pesquisa, ênfase no processo e não nos resultados finais. Além disso, é uma pesquisa realizada sobre um processo educativo.

Os dados e resultados nesta pesquisa foram obtidos por meio da aplicação de sequências didáticas, selecionando as produções inicial e final dos participantes, os quais foram pessoas, entre 9 e 16 anos, que se inscreveram em um curso de inglês online, oferecido gratuitamente pela professora e ministrado de maneira síncrona por uma ferramenta de vídeo.

A construção dos procedimentos metodológicos foi guiada por perguntas de pesquisa divididas em duas etapas. Para responder a pergunta

- Quais capacidades de linguagem foram mobilizadas pelos alunos ao compararmos as produções inicial e final?

Foi necessário, antes, responder às perguntas da primeira etapa:

- Quais são as características do gênero trailer? Quais dessas características podem compor o modelo didático desse gênero?
- Como uma SD pode ser elaborada, utilizando o trailer como instrumento, para o ensino de idiomas?

#### 3.1 Contexto e Participantes

Esta seção será reservada para a apresentação do contexto de pesquisa. Assim, far-se-á, primeiramente, a apresentação do contexto e da escolha dos participantes e, em seguida, da

professora de Inglês, pesquisadora e responsável pelo desenvolvimento das atividades online, nas quais foram trabalhadas as sequências didáticas.

### 3.1.1 Contexto Inicial e Contexto Final

O contexto inicial de pesquisa foi planejado durante o ano de 2019, quando se deu o projeto inicial. Em primeiro momento, a pesquisa seria aplicada em sala de aula por professores da rede de ensino municipal, para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, os professores participariam de um curso ministrado pela pesquisadora, explorando as ferramentas tecnológicas disponíveis em cada escola e discutindo as possibilidades de adaptação curricular. Esses professores fariam parte do processo de produção de sequências didáticas, que englobasse o conteúdo curricular, fazendo dos trailers de animação um instrumento de ensino e aprendizagem. A sequência didática produzida seria aplicada, e as produções inicial e final de cada aluno fariam parte dos dados coletados, bem como um diário reflexivo, preenchido pelos professores participantes. De acordo com Vásquez e Angulo (2003), o diário é o local onde permanecem os dados, os sentimentos e as experiências da investigação.

O diário é a expressão diacrônica do percurso da investigação que mostra não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento; recolhe informação do próprio investigador/a y capta a investigação em situação (Vásquez e Angulo, 2003, p. 39).

Dessa forma, como salienta Rodríguez *et al* (1999), o diário é um instrumento reflexivo e de análise, onde o investigador registra as notas de campo, além de suas reflexões sobre o que observa.

Entretanto, durante o desenvolvimento desta pesquisa, o mundo mudou. O momento global era de calamidade pública em relação à saúde da população. De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o surto do novo coronavírus foi considerado uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) - o mais alto nível de alerta da Organização Mundial de Saúde (OMS), conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada como uma pandemia<sup>8</sup>. Em 23 de março de 2020, as aulas foram suspensas no Brasil, com o objetivo de evitar

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 24 jan 2024.

aglomerações, que poderiam contribuir para a disseminação do novo vírus<sup>9</sup>. Ainda, o Brasil foi o país que manteve escolas fechadas por mais tempo. De acordo com a Fundação Abrinq<sup>10</sup>, a média brasileira foi de 287 dias de suspensão de atividades presenciais durante o ano letivo de 2020, considerando escolas públicas e privadas.

Por esses motivos, houve a necessidade de adaptação e mudança para que a coleta de dados para a pesquisa fosse realizada. Portanto, deve-se descrever o contexto final, no qual se deu a aplicação e coleta de dados.

Com a suspensão das aulas presenciais, deu-se início ao modelo de ensino chamado de Ensino Remoto, ou Ensino Híbrido. Há, entretanto, diferentes modalidades do *blended learning* (Valente, 2014). Destaca-se que não se tem a intenção de defini-las, mas entende-se por ensino híbrido as aulas síncronas, ministradas por meio de ferramentas de transmissão online, nas quais, de acordo com Valente (2014), os alunos recebem instruções dos professores, interagem com outros alunos e com o professor, e são complementadas com atividades online, valorizando as interações interpessoais.

Desse modo, uma das alternativas encontradas, para que a coleta de dados pudesse ocorrer de forma segura para todos, foi o oferecimento de um curso gratuito inteiramente online, ministrado pela própria pesquisadora.

Com a ajuda das redes sociais e do colégio particular, cujo número de alunos fica em torno de 650 alunos, e no qual a pesquisadora ministra aulas de Inglês, nos anos iniciais do ensino fundamental, foi elaborado um anúncio com o oferecimento do curso intensivo, totalmente online e gratuito, com cinco aulas, uma a cada dia da semana, com duração de uma hora, início na segunda e término na sexta-feira, com carga horária total de 5 horas. Como o curso foi oferecido online, o critério das cinco aulas no decorrer da semana foi pensado devido ao comprometimento dos alunos. A pesquisadora preocupou-se em oferecer aulas semanais e os alunos não darem continuidade, uma vez que o curso não era vinculado com a escola regular. Embora os participantes interessados tivessem preenchido um formulário no *Google Forms*, com nome, e-mail, idade e conhecimento prévio sobre a língua, precisava-se levar em consideração o tempo de estudo ao qual os participantes se dedicavam. Como o público-alvo das redes sociais do colégio eram os alunos e pais de alunos, é importante salientar que as aulas

---

<sup>9</sup> De acordo com o Ministério da Saúde, em 22 de janeiro de 2023, o número de casos confirmados para COVID era de 38.264.864 e o número de óbitos foi um total de 708.999. Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

<sup>10</sup> <https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>

estavam retomando às atividades presenciais e os alunos haviam passado quase 2 anos à frente dos aparelhos eletrônicos para acompanhar as aulas obrigatórias.

### 3.1.2 Participantes

A turma com a qual foi trabalhada a sequência didática desta pesquisa pode ser descrita como heterogênea, uma vez que o curso foi oferecido pelas redes sociais e aberto a população com acesso a tal rede.

Para se inscrever, era necessário preencher um documento gerado no *Google Forms*, como já explicitado. Durante a semana de divulgação, 28 pessoas se inscreveram, apontando interesse pelo curso. Após a inscrição, os participantes receberam um e-mail para que fizessem um teste de nivelamento. Entretanto, apenas 9 participantes responderam ao teste. Desses, todos eles eram alunos de escola particular, especificamente da escola em que a professora pesquisadora também ministra aulas, com exceção de um participante, pai de aluno.

Em relação ao nível linguístico, pode-se dizer que todos os participantes estão enquadrados no nível A1 - Iniciante. Ao responder o questionário, todos afirmaram que já haviam estudado Inglês e classificaram o nível de inglês de cada participante com três opções: a) Não me sinto confortável para falar e não consigo entender o que escuto; b) Consigo me comunicar razoavelmente bem em algumas situações. Sinto que entendo boa parte do que escuto em Inglês e; c) Consigo me comunicar bem em todas as situações. Sinto que entendo muito bem o que escuto em Inglês. Ainda, entre os 9 participantes, 7 responderam que não se sentiam confortáveis para falar e não entendiam o que escutavam e 2 responderam que conseguiam se comunicar razoavelmente bem, em algumas situações, e compreendiam boa parte do que escutavam, como se pode observar na figura 7:

Figura 7: Gráfico com as respostas dos participantes



Fonte: Elaborada pela autora

Embora 9 participantes tenham respondido ao questionário, apenas 8 participaram ativamente das aulas e somente 6 entregaram as duas produções (inicial e final). Dessa forma, a pesquisa contou com 6 participantes, cuja idade variou de 9 a 40 anos, portanto, pode-se dizer que o público do curso é heterogêneo. No entanto, o participante de 40 anos foi excluído da coleta, uma vez que a pesquisa foi direcionada para ensino de inglês a crianças e adolescentes. Inicialmente, como o curso foi oferecido por uma propaganda do colégio, via rede social, a faixa etária não foi restringida devido ao número de participantes não ser limitado. Dessa forma, entre os participantes, as faixas etárias podem ser discriminadas, como mostra a tabela 1, com o cálculo da mediana<sup>11</sup>.

Tabela 1: Participantes da Pesquisa

| N.º de Participantes | Idade        |
|----------------------|--------------|
| Cinderella           | 9            |
| Aurora               | 10           |
| Eric                 | 10           |
| Ariel                | 11           |
| Sebastian            | 14           |
| Bella                | 16           |
| Total = 6            | Mediana = 11 |

Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>11</sup> Se fosse feito o cálculo da média, o valor não representaria a maioria da faixa etária dos alunos pesquisados. Dessa forma, optou-se por calcular a mediana, que reflete melhor o valor central da faixa etária, uma vez que há um valor extremo e outros elementos aproximados.

De acordo com as inscrições recebidas e a heterogeneidade da classe, a sequência didática preparada inicialmente precisou sofrer alterações. Estas serão descritas na seção adequada.

### **3.1.3 Professora Pesquisadora**

As aulas foram ministradas pela professora-pesquisadora e, por essa razão, nesse momento, o texto é escrito em primeira pessoa do singular.

Sou mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Araraquara (SP). Fiz pesquisas nas áreas de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, através de produção de legendas, com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Em 2010, quando retornei ao Brasil, após um período no exterior, tive a oportunidade de recomeçar a minha profissão como professora de inglês, no Colégio São Lucas, escola particular de Jaú onde sou professora até o presente momento. Durante esses anos, tive experiências enriquecedoras em escolas de idiomas e, também, ao ministrar aulas de inglês na FATEC, por um período intercalado de aproximadamente 4 anos. Entre 2020 e 2022, tive a oportunidade de trabalhar como facilitadora pela UNIVESP, cuja experiência em EAD pôde me proporcionar uma visão mais completa de como funcionam as aulas à distância e a importância do material didático nessa modalidade.

### **3.2 Etapas da pesquisa e seus respectivos procedimentos**

Para responder às perguntas, a pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, foram analisados os dispositivos de pesquisa, como o modelo didático do gênero trailer e a sequência didática elaborada pela autora. Na segunda etapa, foram analisadas as produções inicial e final dos participantes a fim de se chegar à resposta da pergunta “Quais capacidades de linguagem foram mobilizadas pelos alunos ao compararmos as produções inicial e final?”.

- a) Elaboração de um MD do gênero trailer de animação (Molan Cruzado, Ferreira e Rodrigues, 2020);
- b) Elaboração da Sequência Didática (SD), de acordo com as necessidades do grupo;
- c) Aplicação da SD;
- d) Coleta das produções textuais dos alunos em dois momentos diferentes: produções inicial e final.

Em relação ao critério de escolha dos trailers, foram selecionados em períodos diferentes. Inicialmente, a seleção foi feita pela pesquisadora para que se pudesse analisar o modelo didático do gênero. Molan Cruzado, Ferreira e Rodrigues (2020) iniciou a análise do dispositivo didático com dois trailers, a saber: *Inside Out* (2015) e *Ralph Breaks the Internet: Wreck it Ralph 2* (2018). Para que o trabalho fosse concluído, a pesquisadora buscou trailers mais novos, principalmente do ano em que a pesquisa estava sendo realizada, considerando, inclusive, que as aulas para coleta de dados foram realizadas em fevereiro de 2022. Além disso, o critério mais relevante para a escolha foi o de “apresentação do personagem”, ou seja, a preferência por trailers em que os personagens se apresentassem aos telespectadores. Ademais, ao utilizar o trailer, como dispositivo didático, para o ensino de idioma em turmas heterogêneas, composta por crianças, adolescentes e até mesmo adultos, optou-se por trailers de animação da Disney/Pixar, a fim de que fossem adequados às famílias.

### **3.2.1 Dispositivos pesquisados**

Como mencionado, para se chegar aos procedimentos de coleta de dados de linguagem a serem analisados, foram necessários outros procedimentos, a fim de gerar o *input*, e que se refere a: a) elaboração de um modelo didático do gênero trailer infanto-juvenil (Molan Cruzado *et al*, 2020) e b) elaboração da sequência didática.

#### **3.2.1.1 Análise do modelo didático do gênero trailer infanto-juvenil**

A primeira pergunta desta pesquisa é procedimental. A fim de responder (i) “Quais são as características do gênero trailer?” e (ii) “Quais dessas características podem compor o modelo didático desse gênero?”, o modelo didático do gênero trailer de animação foi elaborado com base no quadro de análise proposto por Bronckart (1999, 2008), o qual privilegia os textos verbais. Contudo, de acordo com Molan Cruzado *et al* (2020), sabe-se que o gênero escolhido é multimodal e, por esse motivo, há a necessidade de uma análise que contemple, inclusive, os elementos não verbais do texto. Diante disso, Molan Cruzado *et al* (2020) adotaram o quadro da semiótica Sociointeracional, proposto por Leal (2011), em que a autora faz a junção da arquitetura geral dos textos do ISD com as funções da GDV (Gramática do Design Visual), o qual podem ser vistos no quadro 15.

Quadro 15: Análise da Semiótica Sociointeracional

| ISD                                                                                                                      | GDV                                                                                     | Semiótica Sociointeracional                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Infraestrutura<br>a) Organização temática;<br>b) Organização discursiva.                                                 | Representacional<br>a) Narrativas;<br>b) Conceituais.                                   | Organização Temático-representacional: modos de pôr os discursos em representações sociais:<br>a) Organização temático não verbal;<br>b) Organização temático verbal. |
| Mecanismos de textualização<br>a) conexão;<br>b) Coesão Nominal.                                                         | Composicional:<br>a) valor da informação;<br>b) Saliência;<br>c) Estruturação.          | Organização estrutural: modos de configuração dos estruturais:<br>a) estruturação verbal;<br>b) Estruturação não-verbal.                                              |
| Mecanismos Enunciativos<br>a) Responsabilidade enunciativa;<br>b) Distribuição de vozes;<br>c) Modalidade / modalização. | Interativa:<br>a) contato;<br>b) distância social;<br>c) perspectiva;<br>d) modalidade. | Organização interacional: modos de manifestação da interação:<br>a) Manifestação da interação pelo verbal;<br>b) Organização de manifestação pelo não verbal.         |

Fonte: Leal (2011, p. 205).

A seguir, destacam-se os procedimentos utilizados para a elaboração do modelo didático do gênero trailer infanto-juvenil: apresentam-se os critérios utilizados para a seleção dos trailers e, em seguida, apresenta-se o modelo didático.

### 3.2.1.2 Os trailers selecionados para a elaboração do modelo didático

Neste momento, serão relatados os critérios da seleção dos trailers utilizados na elaboração do Modelo Didático (MD). Em primeiro lugar, parece importante destacar que se decidiu utilizar os trailers disponíveis no *Youtube*, por ser um site que permite o compartilhamento de vídeos variados e também por que permite vincular suas publicações em outras redes sociais, tal como o *Facebook*, isto é, muitos vídeos que estão disponíveis na maioria das redes sociais estão disponíveis também no *Youtube*.

A seleção dos trailers foi feita considerando o tipo de filme, como a animação, a indicação que, no caso, seriam infanto-juvenis, voltados ao público familiar, crianças e adolescentes. Optou-se, inicialmente, por filmes produzidos pela Walt Disney Animation Studios e Estúdios Pixar. Os critérios para seleção foram, então:

i) Vídeos com “apresentação pessoal” dos personagens, de temas variados, os quais pertencem à dimensão psicológica, ou seja, são ligados ao centro de interesse de crianças

e adolescentes e, em um segundo momento, aos pais e professores desse público a fim de que possam ser utilizados tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

ii) A partir da faixa etária, foram selecionados os vídeos de curta duração, com até três minutos, para que o uso não se tornasse cansativo durante as aulas;

iii) Por fim, foram selecionados os vídeos considerados, em uma primeira análise, serem possíveis de reprodução pelos alunos.

Isto posto, tem-se a lista dos trailers utilizados na construção do nosso modelo:

1. Inside Out (2015) US Official Trailer (2:25)
2. Ralph Breaks the Internet: Wreck it Ralph 2 (2018) Official Trailer (2:24)
3. Soul Official Trailer (2020) (2:19)
4. Raya and the Last Dragon Official Trailer (2021) (2:28)
5. Encanto (2021) Official Trailer (1:47)
6. Luca (2021) Official Trailer (2:25)
7. Baymax (2021) Official Trailer (1:19)
8. Turning Red (2021) Official Trailer (2:24)

### **3.2.1.3 Análise do modelo didático do gênero trailer infanto-juvenil**

Molan Cruzado *et al* (2020) teceram inúmeras contribuições para a elaboração do Modelo Didático do gênero trailer. Nesta tese, apresenta-se a continuidade para a análise já iniciada, retomando as ideias das autoras e finalizando a elaboração do MD do gênero trailer. A análise será apresentada na seguinte ordem:

- I) O contexto de produção dos trailers;
- II) Organização temático – representacional, verbal e não verbal;
- III) Organização estrutural, verbal e não verbal;
- IV) Organização interacional, verbal e não verbal.

#### **I. Análise do contexto de produção dos trailers**

Para o ISD (Bronckart, 1999/2012), o contexto de produção remete ao início da situação de ação da linguagem. O interlocutor, o qual pode ser uma empresa ou produtor de filmes, apresenta um filme que será, em breve, lançado nos cinemas. Nos trailers selecionados, por exemplo, após a primeira instância de apresentação dos personagens, feita pelos próprios

personagens em suas falas, tem-se a apresentação de um macro enunciador (Bronckart, 1999/2012), que pode ser a produtora do filme como emissor do vídeo.

Em relação ao receptor dos trailers, pode-se inferir que os vídeos são destinados a pessoas variadas, como adolescentes e, até mesmo, famílias, além de internautas do mundo todo. Isso pode ser justificado pelo conteúdo temático dos trailers e pelo local em que são veiculados, além das telas do cinema, estão disponíveis na Internet, rede constituída por pessoas ou organizações interconectadas com o objetivo de compartilhar valores e interesses comuns (Santiago *et al*, 2014).

Quadro 16: Contexto de produção dos trailers

| CONTEXTO FÍSICO                                                                                                                                                          | CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Emissor:</b> uma empresa, diretor, produtor de filmes.                                                                                                                | <b>Enunciador:</b> pode ser um personagem ou um narrador, que gostaria de contar uma história.                         |
| <b>Receptor:</b> telespectadores crianças, jovens ou adultos.                                                                                                            | <b>Destinatário:</b> telespectadores crianças, jovens ou adultos.                                                      |
| <b>Local físico:</b> salas de cinema, site de compartilhamento de vídeos e redes sociais.                                                                                | <b>Local social:</b> salas de cinema, site de compartilhamento de vídeos e redes sociais.                              |
| <b>Momento:</b> os trailers são produzidos após a produção dos filmes, mas são veiculados e apresentados ao público em momentos antecedentes aos lançamentos dos filmes. | <b>Objetivos:</b> ganhar visibilidade, anunciar o filme que será lançado e convencer o telespectador a assistir a ele. |

Fonte: Molan Cruzado *et al.*, (2020, p. 88).

Pensando no local social dos trailers, esses podem ser encontrados em variados meios de publicação, como as telas do Cinema e o site YouTube. Quanto aos objetivos do gênero, além de divulgar um novo produto que estará disponível ao consumidor em breve e ganhar visibilidade, pode-se acrescentar a intenção de causar divertimento, sem esquecer que a diversão é um dos atrativos para convencer o espectador a assistir ao filme. Isso pode ser observado na seleção das cenas, que causam curiosidade e divertimento, por meio da multimodalidade. O objetivo de produção de um trailer, inicialmente, é comercial, pois se deseja atingir o receptor de forma que o pequeno filme suscite nele a vontade de ir ao cinema quando o filme longa-metragem for lançado. Portanto, o propósito comunicativo desse texto está associado a despertar, no espectador, a motivação de assistir a um filme. O Quadro 16 apresenta informações sobre o contexto de produção dos trailers.

## II. Organização temático-representacional

Com base em Leal (2011), a organização temático-representacional é responsável pelo modo de pôr em discurso as representações sociais expressas no texto e, embora seja possível a interpretação de um texto, pelos aspectos verbais e não verbais separadamente (Kress; van Leeuwen, 2006), percebe-se que, nos trailers, as imagens são complementares aos aspectos verbais.

O plano geral dos conteúdos temáticos é um exemplo dessa análise conjunta: nota-se que, nos trailers observados, tem-se: a) apresentação dos personagens; b) apresentação do trailer; c) logo do enunciador; d) provocação entre os personagens; e) conflito de intenções e interesses entre os personagens; e) créditos e f) anúncio de estreia.

A análise do nível organizacional dos textos, o plano geral dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso e as sequências textuais é apresentada no Quadro 17.

Quadro 17: Infraestrutura geral do texto dos trailers

| Plano Global dos conteúdos temáticos                                                                                                                                                                             | Tipos de discurso                                                                   | Tipos de Sequência                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| a. Apresentação dos personagens;<br>b. Apresentação do trailer;<br>c. Provocação entre os personagens;<br>d. Conflitos de intenções e interesses entre os personagens;<br>e. Créditos;<br>f. Anúncio de estreia. | Discurso interativo (expor implicado);<br><br>Relato interativo (narrar implicado). | Sequência narrativa;<br>Sequência dialogal;<br><br>Sequência injuntiva. |

Fonte: Molan Cruzado *et al.*, (2020, p. 89).

No que se refere à organização do conteúdo temático, presente nos trailers, observa-se que “Divertida Mente” traz a classificação indicativa como primeiro conteúdo temático apresentado na tela. A sentença “The following PREVIEW has been approved for ALL AUDIENCES by the Motion Pictures Association of America, INC.” avisa que o filme foi avaliado pela associação comercial americana e que representa cinco principais estúdios cinematográficos de Hollywood. No trailer do filme “Ralph quebrando a Internet”, não houve a apresentação desse conteúdo temático inicial, embora os filmes tenham sido produzidos pelo mesmo estúdio. Observa-se, ainda, a apresentação das personagens, do trailer, provocação entre as personagens, conflitos de intenções e interesses entre esses, os créditos de produção e o anúncio de estreia do filme.

Quanto às sequências mobilizadas, o trailer organiza-se em uma mescla delas. Como o processo de organização dos trailers consiste em selecionar e organizar os acontecimentos, de modo a formar uma história, há intrigas e uma tensão que desencadeiam uma ou várias transformações. Além disso, observa-se que os diálogos são estruturados em turnos de fala, diretamente atribuídos às personagens postas em cena, e, por fim, há uma sequência sustentada por um objetivo próprio, em que o agente produtor visa fazer agir o destinatário de certo modo ou em determinada direção. Ao apresentar a data e o aviso de que o filme estará no cinema em breve (*“June 19”*; *“This Thanksgiving...”*; *“Loading in the theatre...”*), o agente produtor tem por objetivo fazer com que o destinatário volte ao cinema para a estreia. Portanto, pode-se dizer que a dimensão da organização sequencial do conteúdo temático é constituída por sequências narrativa, dialogal e, por fim, injuntiva.

Quanto ao mundo discursivo, há o tipo de discurso do expor implicado: pode-se dizer que eles estão ligados ao mundo ordinário (conjunto) e a implicação pode ser verificada através de dêiticos de pessoas e espaciais e o uso de verbos no presente do indicativo (*“Riley, is everything ok?”*; *“I don’t wanna to put the foot down...”*; *“I do not like this new attitude...”*), no imperativo (*“Tease the safety position!”*; *“Go to your room!”*) e no futuro (*“I’ll show you attitude.”*). Entretanto, pode-se observar, também, o tipo de discurso do narrar implicado: a criação do mundo discursivo tem as coordenadas gerais disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes ouvintes. Nesse quadro, a origem apresenta unidades linguísticas do segmento de texto que se referem diretamente ao agente-produtor (*“From the minds behind UP, Toy Story 3 and Finding Nemo”*; *“A major emotion picture”*).

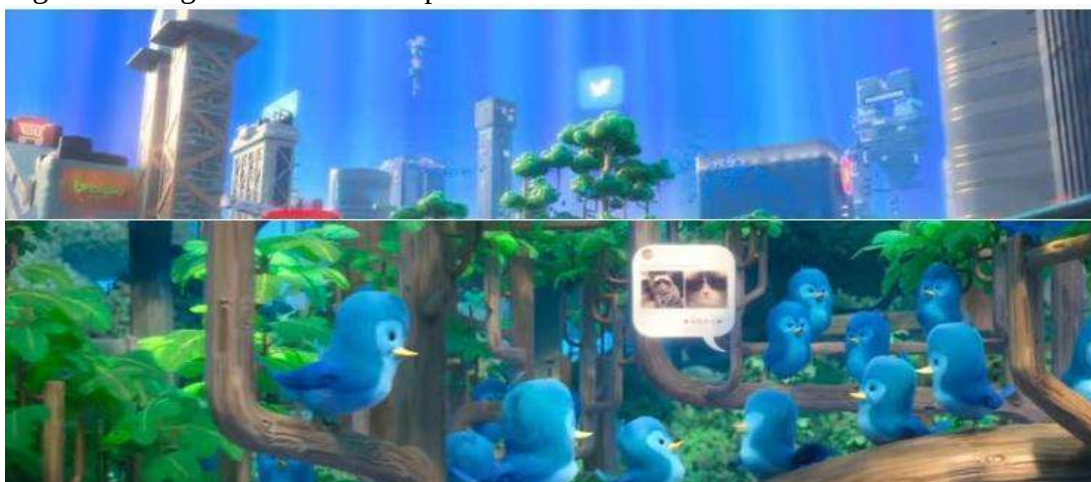
Assim, pode-se dizer que os trailers se organizam em discurso interativo, uma vez que articulam uma situação de ação de linguagem que implica dois ou mais personagens alternando tomadas de turno em um espaço-tempo comum. A continuação da conversa depende da criação de um mundo discursivo que é “outro” em relação ao mundo ordinário dos agentes, pois mobiliza um conteúdo temático delimitado, semiotizado no quadro das restrições sintáticas e semânticas da língua-alvo. Não há elementos de origem espaço-temporal entre a conversa dos agentes, dessa forma podemos sugerir que as coordenadas gerais desse mundo discursivo são conjuntas às do mundo dos personagens em cena na interação. Assim, o expor dialogado que se realiza nesse mundo conjunto caracteriza-se pela implicação dos parâmetros da interação verbal posta em cena. Nos trailers, essa interação é apresentada em forma de discurso direto (cada personagem emite a sua fala) e, nesse caso, unidades desse segmento referem-se diretamente aos personagens-agentes da interação (*I. you...*) ou à situação temporal desses

agentes (was). Além disso, há também a possibilidade de os trailers apresentarem segmentos do relato interativo.

Na organização temático-representacional não verbal, por seu turno, pode-se encontrar as representações narrativas e conceituais.

Nas representações conceituais, conforme Kress e Van Leeuwen (2007), não há uma ação entre os participantes ou objetos representados e, por essa razão, elas são caracterizadas pela ausência de vetores. Dentre os trailers analisados, observa-se que as representações conceituais aparecem quando se quer causar humor ou dar ênfase a um objeto simbólico, como no exemplo da figura 8:

Figura 8: Imagem do trailer "Ralph Breaks the Internet 2"



Fonte: Print screen do site Youtube<sup>12</sup>, editado pela autora.

Na recorrência de representações conceituais, como a exposta na Figura 8, a aparição do símbolo e a relação com o texto verbal “twitter” trazem o humor pretendido em tais relações. Os participantes, nesse caso, os pássaros, são representados em termos do que significam no espaço virtual, no mundo da internet, onde estão os personagens principais, Ralph e Vanellope. Esse processo simbólico é sugestivo, uma vez que não realça o portador, mas a característica que o identifica, a sua essência de “Twitter”.

O próximo exemplo, na Figura 9, é uma representação conceitual que traz um objeto simbólico: o logo do produtor. Apesar de ser bastante significativo, pois traz significados e marcas das representações culturais, a análise será restrita à ênfase que se quer dar ao produtor do texto. Essa recorrência de representação conceitual pode ser percebida em todos os trailers selecionados.

<sup>12</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=BcYBFC6zfY](https://www.youtube.com/watch?v=BcYBFC6zfY)>. Acesso em: 06 abr. 2021.

Figura 9: Ralph Breaks the Internet: Wreck - it Ralph 2



Fonte: Print Screen do site Youtube

As representações narrativas, segundo Kress e van Leeuwen (2006), são identificadas por meio de setas e estas, por sua vez, indicam existir um participante que volta sua ação para outro. Nos trailers selecionados, encontra-se o processo de ação transacional e de ação não-transacional.

Na figura 10, apresenta-se uma narrativa de ação transacional. Nela, pode-se observar os vetores por meio do olhar de um dos personagens representados para a meta, e esta imagem complementa a sequência narrativa em que há o ato comunicativo. Assim, pode-se perceber a existência da bidirecionalidade, na qual os participantes fazem o papel de ator e também de meta, uma vez que as personagens do pós - vida estão direcionadas a si mesmas durante uma visão da vida que tiveram.

Figura 10: Disney and Pixar's Soul Official Trailer



Fonte: Print screen do site Youtube<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xOsLiBStEs> . Acesso em: 21 abr. 2021.

No exemplo da Figura 11, pode-se identificar um processo de reação, caracterizado pela presença de vetor através do olhar do participante representado. Assim, como observado no texto verbal “*Do you ever look at someone and wonder what is going on inside their head?*”, através do olhar, há implicação do leitor do texto, convidando-o a participar da cena comunicativa. No entanto, como o leitor, evidentemente, não aparece na imagem, ela é classificada como não transacional. Contudo, também há a possibilidade de considerar um processo de reação transacional, uma vez que o vetor aparece na imagem precedente ao olhar, como a mãe de Riley.

Figura 11: Inside Out Official Trailer



Fonte: Print screen do site Youtube<sup>14</sup>

Pouco recorrente nos trailers, no trailer de Inside Out, ilustrado na sequência representada na figura 12, identificam-se diversas ocorrências de processos mentais, no qual os balões apresentam pensamentos – os conteúdos de processos mentais que são internos como são os sentimentos. No caso dos trailers, a imagem faz referência aos balões de pensamento com a aceleração da imagem para dentro do pensamento do personagem. Tem-se, dessa maneira, além de um processo verbal, o Processo Mental, “em que o participante pensante é o *experienciador* e o que é pensado é chamado de fenômeno” (Leal, 2011, p. 184).

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yRUAzGQ3nSY>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Figura 12: Sequências do trailer Inside Out



Fonte: Print screen do Youtube, editado pela autora.

### III. Organização estrutural

O segundo nível de organização proposto se refere ao modo como o texto é apresentado em sua composição. De acordo com Leal (2011), essa organização pode ocorrer no nível linguístico e no visual.

Na organização estrutural verbal, encontram-se variados mecanismos de textualização que auxiliam na progressão dos conteúdos temáticos.

Quanto à coesão nominal, há a recorrência de uso de demonstrativos, como “Did you, guys, pick up on *that*?”, “*This* is my girl!”, “For *this*, we gave up *that* Brazilian helicopter pilot?”. Em relação às referências anafóricas como “*It* was fine.”, “Signal *him* again”, “Sir, *she* just rolled *her* eyes at us.”, são mais comuns no trailer em que o diálogo das personagens é interrompido pelo fenômeno dos pensamentos, em um processo mental.

Na coesão verbal, há a ocorrência dos verbos no Presente Simples, Presente Progressivo, Futuro e Presente Perfeito. Percebe-se, além da alternância dos tempos e dos modos verbais, recorrência de marcas de oralidade. Há, ainda, marcas de temporalidade como “tomorrow”, “later”, “now”, etc.

Em relação à conexão, pode-se notar, não recorrente, o uso de organizadores cronológicos, como “So...” e marcas da oralidade (“well”, “*sudden* for *ya*”, “single one *of’em*”).

Na organização estrutural não verbal, inclui-se as categorias do estudo sobre a composição da GDV, Valor de Informação, Saliência e Emolduramento. Nessa estrutura, são analisadas a disposição espacial dos diferentes elementos no texto, para esclarecer os significados produzidos.

Quanto ao valor da informação, são apresentadas tanto imagens em que as personagens estão de forma centrada quanto as não polarizada. As imagens centradas são muito recorrentes, com os participantes representados em cena. Abaixo, tem-se um exemplo de valor centrado, em que o elemento posicionado ao centro da imagem é o cerne da informação. Na

figura 13, destaca-se o peixe decapitado. Nesse mesmo exemplo, pode-se perceber a presença de Saliência, que se destaca na escala de grau da imagem do peixe cortado, assim como na intensidade do foco, ou seja, os detalhes do animal são mais evidentes do que a imagem da personagem ao fundo. Além disso, pode-se verificar a presença de contraste da tonalidade e da perspectiva do objeto (peixe), colocado em primeiro plano.

Figura 13: Luca



Fonte: Print screen do Youtube<sup>15</sup>.

Por outro lado, segue um exemplo, na figura 14, em que a informação é polarizada. Nesse caso, as informações são dispostas sem se dar ênfase a um objeto em específico, uma vez que não há diferença no grau de importância entre os elementos presentes no texto.

Figura 14: Ralph breaks the Internet - Wreck it Ralph 2



Fonte: Print screen do Youtube.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ak5dFt8Ar0>. Acesso em: 06 mai. 2021.

#### IV. Organização interacional

A organização interacional compreende os modos de interação tanto no plano visual como em nível verbal. Aproximando-se da concepção de Kress e Van Leeuwen (2006), na GDV, Leal (2011) apresenta a interação em três aspectos principais: entre autor e leitor do texto, entre os diferentes elementos que estão semiotizados no texto e entre os participantes representativos (personagens) e os participantes interativos (produtor e leitor). Dessa forma, as marcas manifestadas nas interações podem ser realizadas pelo modo verbal, não verbal e, ainda, na correlação entre ambos.

Na manifestação verbal, são observadas as vozes e as modalizações, que marcam o dialogismo no texto; no plano visual, tem-se a organização interacional não-verbal, ou seja, as categorias como o contato, a atitude, a distância social e a modalidade.

Na categoria da Manifestação pelo Verbal, estão envolvidos o eixo dos mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa, proposto pelo ISD (as Vozes do Discurso e Modalização), os quais expressam marcas de dialogismo. Em relação aos níveis de responsabilidade enunciativa no texto, compartilha-se da concepção de Bronckart (2007/2012), em que um texto é composto pelas vozes que “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (p.326). Dessa forma, Leal (2011) explica que “a responsabilidade enunciativa remete à participação de mecanismos que aludem para as diferentes instâncias enunciativas que podem ser mobilizadas no texto e que apontam para os interactantes envolvidos na produção das práticas sociais” (Leal, 2011, p. 210)

A partir da concepção bronckartiana de que um texto é “constantemente atravessado por vozes” (Sumiya, 2017, p.73) e do conceito bakhtiniano de dialogismo, em que o grau de explicitação dessas vozes pode variar, deve-se observar as vozes do enunciador; do leitor; de personagens presentes nas cenas comunicativas (com voz explícita, marcada por dêiticos pessoais); vozes de grupos sociais ou voz de uma cantiga para crianças e de filmes (com um menor grau de explicitação).

O trecho do trailer *Inside Out*, por exemplo, traz um exemplo de voz implícita (Bronckart, 2011) de grupos sociais, mais especificamente, o grupo social jovem. Nesse trecho, o pronome pessoal “you” traz a voz do interlocutor que, nesse caso, pode-se interpretar como a voz do grupo ao qual ele destina o vídeo: “*Do you ever look at someone and wonder what is going on inside their head?*”.

Essa compreensão está baseada no público-alvo descrito pela categoria dos trailers selecionados, que são animações com predomínio da linguagem dos jovens e temáticas que ficam em torno das experiências de vida e dos conflitos enfrentados por adolescentes.

É possível perceber, também, que as vozes variadas, chamadas para o texto, de forma implícita, (Bronckart, 2011), criam identificação com o público e causam efeito humorístico. Como exemplo, o trailer de “Ralph breaks the internet” utiliza da inserção de vozes quando insere “As princesas” no mundo de Vanellope. A personagem é jogada no mundo das princesas quando sugere à personagem da “Search Tool” (Ferramenta de Buscas): *“Take me to a website that’s super intense and really nuts”*. Ao se deparar com “As princesas da Disney”, Vanellope fica decepcionada, uma vez que é uma garota gamer, como se pode observar no excerto 1.

### **Excerto 1**

*“Vanellope: Ow, ow, ladies, I’m a princess, too.*

*Pocahontas: What kind of a princess are you?*

*Rapunzel: Do you have magic hair?*

*Vanellope: No...*

*Elsa: Magic hands?*

*Vanellope: No...*

*Cinderella: Do animals talk to you?*

*Vanellope: No...*

*Snow White: eat poison?*

*Vanellope: No...*

*Aurora and Tiana: Cursed?*

*Vanellope: No...*

*Bella e Rapunzel: Kidnapped or slaved?*

*Vanellope: No... are you okay? Should I call the police?*

*Rapunzel: Do people assume all your problems got solved because a big strong man showed up?*

*Vanellope: Yes! What is up with that?*

*Princesses: She’s a princess!!”*

(Fonte: Trailer de “Ralph Breaks the internet”)

O diálogo entre as princesas e Vanellope apresenta humor e ironia, ao questionar Vanellope sobre as características que a tornariam uma princesa, como ter cabelos mágicos, ingerir veneno, ser sequestrada ou feita de escrava, o que assombra a garota gamer, que sugere

chamar a polícia, uma vez que nenhum desses atos devem ser cometidos para que sejam princesas de verdade. Mas, ao sugerir que as pessoas acreditam que todos os problemas podem ser resolvidos por um homem forte, acentua-se o efeito humorístico, uma vez que Ralph, o homem grande e forte da vida de Vanellope, causa todas as confusões para ela.

Assim, as vozes podem ser encontradas em aspectos multimodais do texto, nomeadas como índices não verbais de inserção de vozes, como músicas, personagens que remetem a outro filme (por exemplo, as princesas), ou a estereótipos, cenários e objetos presentes em cena.

Em relação às modalizações, pode-se perceber a utilização de modalizações deônticas como *"Should I call the police?"*; *"Shouldn't be Ralph breaks the internet?"*, que equivalem ao uso dos verbos modais. Há, ainda, as modalizações apreciativas *"It's the most beautiful miracle I've ever seen"* e *"it's just wreck the internet kinds of sounds better, doesn't it?"*, nas quais é possível observar o uso do presente simples e de adjetivos nos graus superlativo e comparativo.

Consoante Kress e Van Leeuwen (2006), a manifestação da interação pelo não verbal pode ser verificada a partir de três recursos da linguagem: o contato, a distância social e a atitude. No contato, que pode ser classificado como de interpelação e de exposição, é recorrente o uso de exposição. Como no exemplo da figura 15, há um contato de exposição, considerando que o participante representado não estabelece uma ligação pelo olhar, mas é observado pelo leitor da imagem.

Figura 15: Soul, Trailer Oficial



Fonte: *print screen* do Youtube.

Quanto à distância social, categoria que revela a intimidade entre o participante representado e o leitor, dividida em plano fechado, plano médio e plano geral, observa-se a

ocorrência de todos os tipos de planos em um mesmo trailer. Observa-se, por exemplo, na figura 16, a ocorrência do plano fechado, também conhecido como *close-up*, o qual mostra o participante representado como o mais próximo possível, sugerindo, dessa maneira, intimidade, envolvimento afetivo e pessoal, proporcionando conhecimento, inclusive, das suas emoções.

Figura 16: Plano Fechado



#Encanto  
Disney's Encanto | Teaser Trailer  
Fonte: print screen do Youtube.

No plano médio, também conhecido como plano americano, revela um grau de distância moderada, apresentando um corte nos participantes representados e sendo, neste caso, mediano. Como o exemplo da figura 17, que mostra a imagem da personagem pela cintura ou pelo joelho. Esse tipo de plano sugere aproximação social, mas sem grande intimidade.

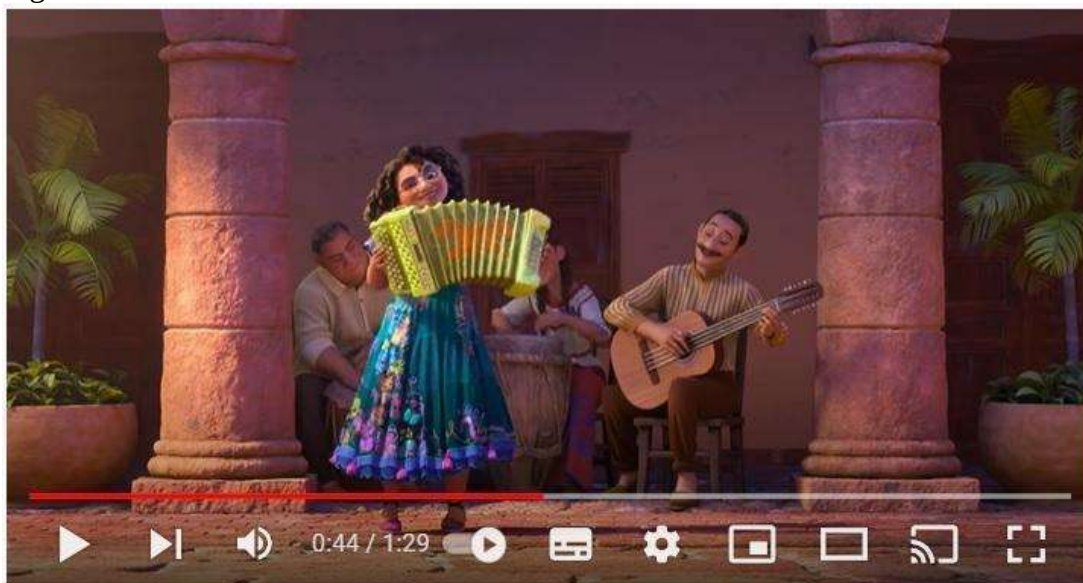
Figura 17: Plano Médio



Fonte: print screen do Youtube.

Há, também, a incidência do plano geral, apresentado de forma mais ampla possível. É o exemplo da figura 18, na qual há acesso à cena como um todo, incluindo os pés das personagens, e sugere uma visão distanciada a fim de manter uma certa separação social, já que quanto mais distante visualmente a imagem estiver, mais a ideia de impessoalidade é transmitida.

Figura 18: Plano Geral



Fonte: *print screen* do Youtube.

Na categoria Atitude, há um sistema de perspectivas diferentes, composto de uma seleção de ângulos em que os participantes representados são vistos. No caso dos trailers analisados, a perspectiva na qual se encontra o participante representado é predominantemente considerada como expressões “subjetivas” (Kress e van Leeuwen, 2006), cujo ângulo é frontal. Nesse tipo de ângulo, é sugerido um envolvimento entre os participantes representados e o observador, de maneira a despertar um sentimento de proximidade, pertença e igualdade.

A modalidade, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), é associada à confiabilidade das mensagens. Isto é, é a partir dela que o sujeito-enunciador acredita no que é verdadeiro ou falso. Desse modo, um dos marcadores de modalidade encontrado nos trailers infanto – juvenis é a contextualização da cena visual, preocupados com o cenário detalhado, ainda que não seja o foco da cena. Percebe-se, no exemplo da figura 19, que o cenário auxilia na imagem de si que o enunciador quer transmitir e tem relação com os índices de inserções de vozes não verbais mencionados anteriormente. Pode-se perceber, neste cenário, referência a outros filmes, assim como jogos de game e, dessa forma, busca um diálogo com o público-alvo do filme: crianças e adolescentes que gostam do mundo dos games, dos super-heróis e do Universo da Internet.

Figura 19: Cenário



Fonte: print screen do Youtube

Uma vez apresentadas as características principais dos trailers infanto-juvenis que dão origem ao nosso Modelo Didático, salienta-se que o objetivo não é esgotar todas as formas verbais e não verbais encontradas no texto. Além disso, o modelo didático não é trabalhado com alunos tal qual foi estudado e apresentado. Através dele, retiram-se as dimensões ensináveis para a posterior elaboração da sequência didática e nem sempre é possível trabalhar todos os aspectos elencados, principalmente quando se considera os alunos para quem a SD foi elaborada.

Diante do exposto, apresenta-se um quadro síntese do modelo didático do gênero trailer de animação produzidos pela Disney:

Quadro 18: Modelo Didático do gênero trailer de animação

| <b>Contexto de produção</b>                    |                                                                                                                |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Enunciador                                     | Uma empresa, um diretor ou um produtor de filmes, personagem ou narrador, que gostaria de contar uma história. |
| Destinatário                                   | Telespectadores crianças, jovens ou adultos.                                                                   |
| Lugar social                                   | Salas de cinema, site de compartilhamento de vídeos e redes sociais.                                           |
| Objetivo                                       | Ganhar visibilidade, anunciar o filme que será lançado e convencer o telespectador a assistir a ele.           |
| <b>Organização temático - representacional</b> |                                                                                                                |
| Plano global dos                               | a) Apresentação dos personagens;<br>b) Apresentação do trailer;                                                |

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| conteúdos temáticos             | c) Provocação entre os personagens;<br>d) Conflitos de intenções e interesses entre os personagens;<br>e) Créditos;<br>f) Anúncio de estreia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Tipos de discurso               | Discurso interativo (expor implicado), pois os trailers estão ligados ao mundo ordinário e a implicação pode ser verificada através de dêiticos de pessoas e espaciais;<br>Relato interativo (narrar implicado), uma vez que articulam uma situação de ação de linguagem que implica dois ou mais personagens alternando tomadas de turno em um espaço-tempo comum.                                                                                                                                                                                 |
| Tipos de sequência              | Mescla entre sequências;<br>Sequência narrativa, com o processo de selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar uma história;<br>Sequência dialogal, com os diálogos estruturados em turnos de fala, diretamente atribuídos às personagens postos em cena;<br>E sequência injuntiva, sustentada por um objetivo próprio, em que o agente produtor visa fazer agir o destinatário de certo modo ou em determinada direção.                                                                                                              |
| Tipos de representações         | Representações narrativas: quando há uma ação na cena comunicativa;<br>a) de ação: o participante age sobre determinada pessoa ou objeto;<br>b) de reação: quando o participante da cena volta o olhar para o outro;<br>c) de processos mentais: quando balões apresentam pensamentos e ou imagens que remetem a sentimentos.<br>Representações conceituais: inexistência de ação entre os participantes ou objetos representados na cena comunicativa; apresentados por um objeto simbólico e quando se quer causar humor ou dar ênfase ao objeto. |
| <b>Organização interacional</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Valor da informação             | Centrada e não polarizada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Conexão                         | Organizadores cronológicos ( <i>So..., Then...</i> ) e marcas de oralidade ( <i>well, sudden for ya, single one of'em</i> );                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Coesão                          | a) Nominal: demonstrativos e anáforas.<br>b) Verbal: ocorrências dos verbos no Presente Simples, Presente Progressivo, Futuro e Presente Perfeito; alternância dos tempos e dos modos verbais, recorrência de marcas de oralidade e marcas de temporalidade.                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Organização estrutural</b>   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Vozes discursivas               | Vozes dos participantes que aparecem em cena, vozes dos interlocutores, vozes de instâncias sociais que aparecem por meio de palavras de outro lugar, etc.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                       |                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       | - índices não verbais de inserção de vozes: música, cenário, personagens e filmes.                                                                                                  |
| Modalizações          | Deônticas, que equivalem ao uso dos verbos modais e apreciativas.                                                                                                                   |
| Contato               | Exposição: o participante é observador pelo interlocutor e não há uma ligação pelo olhar.                                                                                           |
| Distância social      | a) Plano fechado: revela um grau de intimidade entre o enunciador e o receptor;<br>b) Plano médio: revela um grau de distância moderada;<br>c) Plano geral: revela distância ampla. |
| Atitude – perspectiva | Ângulo frontal: aproximação afetiva entre o enunciador e o receptor.                                                                                                                |
| Modalidade            | Cenário estruturado, detalhado.                                                                                                                                                     |

Fonte: Molan Cruzado, Ferreira e Rodrigues, (2020).

### 3.2.1.4 Elaboração da sequência didática: Situação Inicial

Algumas considerações preliminares são necessárias sobre a elaboração da sequência didática. O objetivo inicial era de elaborar uma SD, do gênero do trailer de animação, em que grande parte dos aspectos linguísticos observados no modelo didático pudessem ser trabalhados. No entanto, o contexto para aplicação das atividades mudou da sala de aula presencial para as aulas síncronas em ambiente virtual, uma vez que a pesquisa foi iniciada em meio ao acontecimento da pandemia do COVID – 19, como esclarecido anteriormente. Para que a atividade acontecesse, foi necessário adaptá-la ao processo de Ensino Híbrido, assim como considerar que os inscritos no curso eram de diferentes idades e níveis linguísticos. Ademais, considerou-se o tempo para trabalhar atividades que não fossem exaustivas e pudessem demonstrar evolução rápida entre os participantes. Ainda, após a primeira aula, mais uma vez, houve a necessidade de uma re-elaboração e, diante disso, a SD deixou de ser uma SD do gênero trailer e passou a ser uma SD para apresentação inicial, utilizando o gênero trailer como instrumento de aprendizagem para a produção de outro gênero textual. A sequência equivale a cinco módulos (sendo adaptados para aulas síncronas, via Google meet), compostas de conteúdos que fossem relevantes para diversas idades e níveis linguísticos. Portanto, a SD foi adequada ao tempo disponibilizado pela professora pesquisadora e aos conteúdos interessantes para trabalhar com os alunos novos, que estariam demonstrando interesse em aprender Inglês, a partir do que foi apontado no MD.

### 3.2.1.5 A sequência didática utilizando o gênero trailer de animação

A sequência didática (SD) apresenta-se, primeiramente, por meio de um quadro síntese da sequência e, em seguida, algumas considerações em relação à contextualização das circunstâncias de aplicação.

Quadro 19: Síntese dos conteúdos trabalhados na sequência didática

| Aula | Conteúdo                           | Objetivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | Apresentação da situação           | a) Questionar os alunos sobre as novas tecnologias e suas redes de compartilhamento de informações e sobre a sua função; discutir sobre a função das redes sociais e se são encontradas propagandas de filmes feitas através delas;<br>b) Assistir a um trailer com a finalidade de compreender o seu contexto de produção: quem os produz? Para quem? Com qual finalidade? Onde são veiculados?<br>c) Dar diretrizes para a organização da primeira produção: observar como os alunos desenvolvem a apresentação, falam sobre si mesmos, nomes, profissões, idade e informações gerais, utilizando das estruturas apresentadas na organização textual dos trailers selecionados. |
| 2    | Apresentação da produção inicial   | a) Gravar um vídeo contendo o diálogo entre os pares. Situação de comunicação: apresentar-se, dizendo nome, idade, profissão, coisas que são interessantes e que gostam de fazer.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 3    | Coming soon... Compreensão textual | a) Trabalhar a compreensão oral, utilizando atividades de “listening” e questionários, por meio de trailers;<br>b) Discutir sobre o contexto de produção dos trailers;<br>c) Discutir sobre elementos linguísticos que compõem o texto;<br>d) Apresentar o Simple Present Tense com o objetivo de que os estudantes possam falar de outras pessoas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 4    | Personal information               | a) Refletir sobre a língua: atividade de conceitualização que leva os alunos a construírem a regra de utilização de verbos, estruturas sintáticas e expressões idiomáticas para falar sobre si mesmo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|      | How to introduce yourself          | a) Assistir a um trailer, seguido de uma discussão sobre as formas utilizadas para se apresentar a alguém que ainda não conhece.<br>b) Refletir sobre a língua: atividade de conceitualização com o intuito de utilizar os verbos e as expressões em situações comunicacionais;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|      | Produção final                     | c) Memorizar os conteúdos linguísticos trabalhados: atividade lúdica com o intuito de trabalhar o uso dos verbos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

| Aula | Conteúdo                       | Objetivos                                                                                                                                              |
|------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5    | Apresentação da produção final | a) Apresentar as produções finais dos diálogos em vídeo.<br>b) Verificar como o uso dos trailers afetam o desenvolvimento de capacidades de linguagem. |

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.2.2 Aplicação da Sequência Didática

Para responder à última pergunta da pesquisa: “Quais capacidades de linguagem foram mobilizadas pelos alunos ao compararmos as produções inicial e final?”, a SD<sup>16</sup> elaborada foi aplicada.

Durante o planejamento dos módulos da sequência didática, foi necessário remodelar as atividades, de acordo com o nível linguístico dos alunos inscritos, que não sabiam como produzir uma apresentação inicial. Dessa forma, retoma-se o plano global dos conteúdos temáticos, presentes nos trailers selecionados, em que há a apresentação das personagens e, de acordo com esse conteúdo temático, os módulos da sequência didática foram se moldando às apresentações que os alunos produziram.

A seguir, apresenta-se uma síntese das atividades propostas e dos objetivos na sequência didática elaborada, e a análise sobre as capacidades de linguagem que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos em cada etapa planejada.

Quadro 20: Descrição da capacidade de linguagem relacionada à atividade de Warm up na aula1

|                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Warm up</b><br><br>Objetivo: avaliar os conhecimentos linguísticos dos participantes | Mobilizar conhecimentos de mundo para a produção de um texto (CA);<br><br>Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação (CA);<br><br>Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais (CA). |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira aula, o objetivo foi apresentar a situação e fazer com que os alunos iniciassem a primeira produção. Nesse momento, não foi falado sobre trailers, mas os estudantes

<sup>16</sup> Acesso ao conteúdo digital: <https://online.fliphtml5.com/kwrlo/csnh/>

foram instigados a responder sobre os conhecimentos prévios e de mundo que demonstrassem as representações de como se apresentar.

As perguntas iniciais foram formuladas a fim de que eles pudessem avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação e, ao responder quais são as palavras que poderiam ser utilizadas para se apresentarem em inglês, também precisariam ser consideradas as propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ ou culturais.

As discussões da atividade foram feitas durante a aula, uma vez que não havia possibilidade de separá-los em dupla.

Figura 20: Aula 1 - Warm up



Fonte: Elaborada pela autora

A *apresentação da situação* foi feita posteriormente, de maneira que os estudantes compreendessem o que seria trabalhado ao longo da SD.

Quadro 21: Descrição da capacidade de linguagem relacionada à apresentação da situação na aula 1

|                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>To get into the topic</b></p> <p>Objetivo: apresentar a situação de comunicação</p> | <p>Reconhecer a organização de um texto: linguagem não verbal (CD);</p> <p>Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático (CD);</p> <p>Entender a função da organização do conteúdo no texto (CD);</p> <p>Expandir vocabulário para permitir melhor compreensão e produção do texto (CLD);</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |                                                                                                         |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, fonética e semântica da língua (CLD). |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, o trailer selecionado foi “Baymax”, cuja personagem se apresenta com uma abordagem linguística simples, com cumprimento inicial, profissão, e o que ela está disposta a realizar. Dessa forma, a continuidade das atividades poderia abordar os conteúdos linguísticos necessários para que os alunos pudessem desenvolver a própria apresentação.

Figura 21: Aula 1 - To get into the topic...



Watch this: <https://www.youtube.com/watch?v=lcYPrMk12zw>

1. How did the robott introduce himself?
2. Do you know another way to say hello?
3. Do you know the greetings in English?

Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa atividade, a finalidade foi abordar as maneiras que as personagens se apresentavam no trailer de animação para realizar a produção inicial, instigando os participantes a retomarem seus conhecimentos prévios, cuja realização está inserida no critério de desenvolvimento de capacidades de ação, principalmente em relação à mobilização de conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto, de acordo com Cristovão e Stutz (2011).

Dando sequência à atividade, reapresentou-se o trailer no qual os alunos pudessem identificar maneiras de se apresentar e falar sobre si mesmos para que realizassem a produção inicial.

Quadro 22: Descrição da capacidade de linguagem relacionada ao role play na aula 1

|                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Role play – Introducing yourself</b></p> <p>Objetivo: coletar a produção inicial dos participantes</p> | <p>Produção inicial direcionada;</p> <p>Mobilizar conhecimentos de mundo para a produção de um texto (CA);</p> <p>Considerar propriedades de linguagem na sua relação com aspectos sociais e culturais; (CA)</p> <p>Entender a função da organização do conteúdo no texto (CD);</p> <p>Mobilizar mundos discursivos para o planejamento geral do conteúdo temático (CD);</p> <p>Expandir vocabulário para permitir melhor produção de texto (CLD).</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Na coleta de dados, como ressaltado anteriormente, um dos objetivos é analisar as produções iniciais e finais dos alunos para saber se houve o desenvolvimento de capacidades de linguagem, bem como analisar as conversas trocadas por eles, durante as produções, para saber quais indícios foram observados acerca do processo de produção e sobre o desenvolvimento dessas capacidades. Diante da impossibilidade de se fazer a produção em sala de aula, foi decidido mudar a produção inicial para um diálogo de apresentação inicial. Entretanto, os estudantes demonstraram certo grau de dificuldade na apresentação inicial, afirmando que não havia conhecimento suficiente para produzir um pequeno texto sobre si mesmos. Portanto, a pesquisadora utilizou uma prescrição de livro didático com perguntas, para que eles pudessem pensar em como se apresentar e, dessa forma, a organização do texto fosse gravada. Após responder às perguntas por um tempo determinado, os alunos reproduziram os diálogos durante a gravação da aula.

Figura 22: Role Play



English with Teacher Natalia

## Role play...

- Let's get to know each other!

"Hello! How are you?  
My name is Natalia. I'm 36. I'm a teacher and I live in Jau.  
I like to watch movies.  
What about you?"

- What's your name?
- How old are you?
- What do you do?
- Where do you live?
- What do you like to do?

It's time to know your colleagues! Practice with other students

Fonte: Elaborada pela autora.

Para a realização das atividades propostas, percebe-se que os alunos precisam entender a função da organização do conteúdo no texto, bem como mobilizar mundos discursivos para o planejamento geral do conteúdo temático.

Após a apresentação das produções, o primeiro módulo da SD foi iniciado. Esta atividade teve por objetivo apresentar as estruturas de informações pessoais, uma vez que pôde-se notar a falta de conhecimento prévio dos estudantes.

Quadro 23: Descrição das capacidades de linguagem em Personal Information na aula 1

|                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Personal Information</b></p> <p>Objetivo: abordar os conhecimentos linguísticos, com atividades adequadas de livros didáticos utilizados em cursos de idiomas com abordagem tradicional de ensino</p> | <p>Expandir vocabulário para permitir melhor produção de texto (CLD);</p> <p>Mobilizar conhecimentos de mundo para produção de texto (CA).</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o processo de produção inicial, a pesquisadora notou que uma parcela dos alunos não conseguia compreender a estrutura gramatical de expressões simples, como dizer o nome, endereço ou número de telefone. E, por esse motivo, o módulo foi adequado ao momento. Como a atividade precisou ser remodelada durante a aula, a professora pesquisadora utilizou o modelo de atividade prescrita em um livro didático.

Dessa forma, as capacidades relacionadas à elaboração desse módulo são capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Figura 23: Vocabulário inicial

### Personal Information

- Learn words:



1. Alphabet
2. Numbers

3. Name
4. Address

5. Phone number

Fonte: Molinsky, S. J; Bliss, B. (2001, p. 1).

Ao final do módulo, com as estruturas apresentadas, os alunos puderam treinar a oralidade. Da mesma forma, para que a fixação dessas estruturas pudessem ocorrer de maneira mais rápida e eficiente, um texto foi inserido no módulo, utilizando personagens que precisavam apresentar informações pessoais, em seu dia a dia, em diferentes situações de comunicação.

Com o intuito de apresentar a segunda aula aos alunos, buscou-se uma discussão sobre maneiras de falar sobre a sua profissão. Para isso, o trailer “Baymax”, da Disney, foi reutilizado.

Quadro 24: Atividade de Warm up e suas respectivas capacidades de linguagem na Aula 2

|                                                             |                                                                                |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Warm up</b>                                              |                                                                                |
| Objetivo: avaliar os conhecimentos linguísticos dos alunos. | Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e produção de um texto (CA). |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como os alunos não estavam familiarizados com as expressões corriqueiras do cotidiano, sobre profissões e trabalho, a discussão sugerida teve a finalidade de inserir o vocabulário necessário para que os participantes pudessem falar sobre as suas profissões.

Figura 24: Warm up aula 2

**AULA 02 Occupations**

**Warm up...**

- Do you know how to talk about your job?
- What do you do for living?
- What's your occupation?



Fonte: Elaborada pela autora.

Para inserir as estruturas necessárias, uma atividade de *Listening* com o trailer Baymax foi realizada a fim de evidenciar a produção textual do personagem.

Quadro 25: Atividade de Listening e suas respectivas capacidades de linguagem na aula 2

|                                                                                           |                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>To get into the topic...</b>                                                           | Expandir vocabulário para permitir melhor produção de textos (CLD);              |
| Objetivo: apresentar as estruturas de apresentação utilizadas pela personagem do trailer. | Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático (CLD) |
| <b>Listening</b>                                                                          | Expandir vocabulário para permitir melhor compreensão e produção do texto (CLD); |

|                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Objetivo: evidenciar, ao aluno, a organização da produção textual de apresentação utilizada pela personagem do trailer.</p> | <p>Entender a função da organização do conteúdo no texto (CD);</p> <p>Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, fonética e semântica da língua (CLD).</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 25: To get into the topic, aula 2



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 26: Atividade de Listening na aula 2



## LISTENING...

Listen and fill in the gaps with the words in the box:

|       |          |          |     |             |            |
|-------|----------|----------|-----|-------------|------------|
| am    | manage   | that     | 20  | hello       | healthcare |
| daily | facility | personal | GPS | application |            |

- \_\_\_\_\_. I am Baymax. Your personal \_\_\_\_\_...
- What's \_\_\_\_\_? Borax?
- I \_\_\_\_\_ Baymax. Your \_\_\_\_\_ healthcare companion...
- I suggest you \_\_\_\_\_ exercise. I will find the nearest recreational \_\_\_\_\_ using my state of art \_\_\_\_\_ loca.... Found it!
- How about that? \_\_\_\_\_ full minutes devoted to the \_\_\_\_\_ of Band-Aids. Thank you, Baymax.
- Refill!
- My ankle!
- Oh, no...
- Do not worry. I will \_\_\_\_\_ the café.
- Steve...
- You have earned a lollipop.

Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda, ao final da atividade de *Listening*, a pesquisadora sugeriu um exercício para retomada e expansão de vocabulário a fim de permitir melhor compreensão e produção do texto. Ademais, uma lista não exaustiva de profissões em inglês foi apresentada no material.

Figura 27: Atividade Check up

## Check up

1. Write other ways to say hello.

---



---

2. What occupations can we see in the trailer? Circle the words:

**Teacher**

**Coffee shop assistant**

**Singer**

**Nurse**

**Butcher**

**Waiter**

**Doctor**

**Secretary**

**Driver**

Fonte: Elaborada pela autora.

A produção oral da sequência teve por objetivo utilizar as estruturas e o vocabulário aprendidos durante as tarefas anteriores.

Quadro 26: Descrição da capacidade de linguagem relacionada à atividade na aula 2

|                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Let's talk about Jobs!</b></p> <p>Objetivo: expandir vocabulário e apresentar diferentes maneiras de apresentação pessoal.</p> | <p>Expandir vocabulário para permitir melhor produção de texto (CLD).</p> <p>Realizar inferência sobre o assunto do texto (CA).</p> <p>Observar as propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais (CA).</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Na seção “Let's talk about Jobs!”, a professora pesquisadora apresentou outro trailer, cuja personagem se apresenta com mais informações pessoais.

Figura 28: Let's talk about jobs!

### Let's talk about Jobs!



Watch it: <https://www.youtube.com/watch?v=xOsLiIBStEs&t=51s>

He is Joe Gardner. Joe is a \_\_\_\_\_.

How do we know this information?

### Talking about you:

- What's your favorite job?
- What are your family Jobs?
- What other jobs do you know?
- Are jobs different for men and women?

Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, uma revisão gramatical foi realizada para que os alunos pudessem produzir um pequeno parágrafo, escrito com as informações sobre eles mesmos, dominando operações que cooperam para a coesão verbal do texto, uma capacidade linguístico-discursiva. Além disso, foi sugerido um exercício de produção oral, prescrito com as informações, para que os estudantes utilizassem as estruturas e o vocabulário apresentados na unidade.

Para a aula 3, o warm-up foi preparado pensando na utilização das estruturas gramaticais da aula anterior. Há, também, a introdução do tópico feita com o trailer “Soul”.

Quadro 27: Descrição da capacidade de linguagem relacionada às atividades na aula 3

|                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Warm up</b></p> <p>Objetivo: mobilizar e avaliar os conhecimentos prévios dos participantes</p> <p><b>To get into the topic</b></p> <p>Objetivos: avaliar os conhecimentos adquiridos e apresentar estruturas gramaticais simples.</p> | <p>Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e produção de um texto (CA).</p> <p>Reconhecer a organização do texto (CD).</p> <p>Expandir vocabulário para permitir melhor produção de textos (CLD).</p> <p>Dominar operações que colaboram para a coesão verbal do texto (CLD).</p> <p>Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas (CLD).</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 27, pode-se observar a hipótese sobre as capacidades de linguagem que deveriam ser desenvolvidas na atividade.

Figura 29: Warm up da aula 3

AULA 03 What do you do for living?

**Warm up...**

- What do you do for living?
- Do you like your job?



Fonte: Elaborada pela autora.

Após a discussão inicial, o trailer de “Soul” foi exibido. Dessa forma, a professora pesquisadora tentou engajar os alunos em uma discussão sobre a profissão da personagem e os desejos que ela tem para a vida a fim de chamar atenção para as apresentações comuns aos personagens. Em um momento posterior, uma comparação entre as personagens “Joey” e “Baymax” foi tecida objetivando fazer com que os alunos percebessem a diferença da oralidade entre eles.

Figura 30: To get into the topic.... Aula 3



Watch the official trailer "Soul": <https://www.youtube.com/watch?v=xOsLIIBStEs&t=51s>

- Does Joe like to be a teacher?
- What does he really want to do?
- Do you think he will get what he wants?

Fonte: Elaborada pela autora.

Posteriormente, um exercício de *listening* foi sugerido. O vídeo foi reproduzido duas vezes e, ao questionar os participantes sobre o desenvolvimento da atividade, os alunos relataram dificuldade ao tentar compreender o que estava no texto.

Quadro 28: Descrição das capacidades de linguagem relacionadas à atividade de Listening na aula 3

|                                                                                                                            |                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: center;"><b>Listening</b></p> <p>Objetivo: avaliar a compreensão auditiva e expandir vocabulário</p> | <p>Expandir vocabulário para permitir melhor compreensão e produção do texto (CLD);</p> <p>Perceber as escolhas lexicais para tratar do conteúdo temático; (CLD).</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Para que pudessem verificar as anotações, o vídeo foi exibido uma terceira vez; entretanto, a legenda foi acionada e os alunos relataram que a atividade ficou “mais fácil” de

ser realizada. Em um momento seguinte, fez-se a conferência da compreensão, palavra por palavra. As lacunas foram preenchidas na tela a partir da resposta oral dada pelos estudantes. Ao mesmo tempo, a compreensão em relação ao significado do texto também foi realizada. Enquanto a pesquisadora fazia a leitura das falas, os alunos diziam o significado das expressões conhecidas por eles.

Figura 31: Atividade de Listening



**Listening :** Listen to the trailer and fill in the gaps:

**Joe:** What the...? What \_\_\_\_\_ this place?

**Granny:** What's your \_\_\_\_\_, honey?

**Joe:** I'm Joe.. I \_\_\_\_\_ a middle school band. "Connie, go for it!" ... Today, started out as the best \_\_\_\_\_ of my life.

**Doroty:** Back here tonight for the first show's at \_\_\_\_\_.

**Joe:** Yes! Woohoo! You know what this is going to say? Joe Gardner! I did it! I got the gig!

**Granny:** Must been sudden for ya.

**Joe:** Waaa! Oh my goodness! \_\_\_\_\_! I'm not done! ...Is this Heaven?

**Gerry:** No, it's the Great Before! This is where new \_\_\_\_\_ get their personalities, quirks, and interests before \_\_\_\_\_ go to Earth.

**Conselour:** Meet \_\_\_\_\_!

**22:** I \_\_\_\_\_ wanna go to Earth!

**Conselour:** Stop fighting this!

**22:** I don't wanna...Okay, look, I already know everything about Earth, and I don't want anything to do with it.

**Joe:** You're missing out on the \_\_\_\_\_ of life..like.. uh... pizza! I can't \_\_\_\_!

We can't ... we can't \_\_\_\_\_ either?

**22:** All that stuff is in your \_\_\_\_\_.

**Joe:** No smell! No taste!

**Word list:**

Taste

One

Living

Is

Touch

Name

7

Teach

Help

Day

They

Souls

22

Joys

Don't

Help

Body

Small

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a atividade de *listening*, os alunos observaram as mudanças de categorias de palavras. Exemplos de verbos que, a partir de uma desinência, se transformaram em substantivos, foram destacados, especialmente aqueles que dizem respeito às profissões.

Quadro 29: Descrição da capacidade de linguagem relacionada à atividade na aula 3

|                                                                                                                          |                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Pay attention</b></p> <p>Objetivo: apresentar sufixos que mudam as classes gramaticais das palavras em inglês.</p> | <p>Expandir vocabulário para permitir melhor compreensão e produção do texto (CLD).</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Aos alunos, foi pedido que dessem mais exemplos de verbos que poderiam ser “transformados” em profissões. Alguns deles responderam, os mais evidentes foram “dance” e “sing”.

Figura 32: Pay Attention na aula 3

### Pay Attention:



"I'm Joe. I **teach** a middle school band."

He is a **teacher**.



"I'm Jarbas. I **drive** a car for living."

He is a **driver**.



"I'm Luisa. I **bake** cakes for living."

She is a **baker**.

Fonte: Elaborada pela autora.

A fim de fazê-los compreender a necessidade de saber falar sobre si e perceber o quanto aprenderam em três módulos, foi apresentada uma entrevista feita com Joey, personagem do trailer “Soul”.

Quadro 30: Descrição da capacidade de linguagem relacionada à atividade na aula 3

|                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Interviewing Joe</b></p> <p>Objetivo: apresentar o Simple Present Tense.</p> | <p>Expandir vocabulário para permitir melhor produção de texto (CLD);</p> <p>Realizar inferência sobre o assunto do texto (CA);</p> <p>Perceber as escolhas lexicais para o conteúdo temático (CLD);</p> <p>Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um tempo (CLD).</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

A entrevista também foi utilizada como um “gancho” para explicar o Simple Present Tense, uma vez que é o expediente linguístico de todos os trailers selecionados.

Figura 33: Interviewing Joe



**Interviewing Joe**



I: What's your name?  
 J: My name is Joe.  
 I: Where do you live?  
 J: I live in New York.  
 I: What language do you speak?  
 J: I speak English.  
 I: Tell me, what do you do every day?  
 J: I teach a Middle school band, I play the piano and I try to be a musician.

Fonte: Elaborada pela autora.

Seguinte à explicação, a entrevista com Joe foi reescrita a partir da 3ª pessoa do singular.

Figura 34: Talking about Joe



A. What's his name?  
 B. His name is Joe.  
 A. Where does he live?  
 B. He lives in New York.  
 A. What language does he speak?  
 B. He speaks English  
 A. What does he do everyday?  
 B. He teaches a Middle School band, he plays the piano and he tries to be a musician.

Fonte: Elaborada pela autora.

Posteriormente à apresentação e explicação sobre o uso do Simple Present, um “*Role Play*” foi sugerido aos alunos.

Quadro 31: Descrição da capacidade de linguagem relacionada à atividade na aula 3

|                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Role Play</b></p> <p>Objetivo: avaliar o modo como os alunos compreenderam o tempo verbal apresentado anteriormente.</p> | <p>Entender a função da organização do conteúdo no texto (CD);</p> <p>Dominar operações que cooperam para a coesão verbal do texto (CLD);</p> <p>Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas (CDL).</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Em um primeiro momento, os alunos trabalharam em pares, elaboraram as perguntas da entrevista, e responderam às questões. Em um segundo momento, falaram das informações coletadas sobre os seus parceiros para todos os outros participantes da aula.

Os estudantes abriram as câmeras e fizeram a atividade oral durante a gravação da aula.

Figura 35: Atividade de produção oral na aula 3

### ROLE PLAY

- ASK YOUR FRIEND QUESTIONS
- ANSWER THESE QUESTIONS.
- TALK ABOUT YOUR FRIEND.

- What's your name?
- Where do you live?
- What language do you speak?
- What do you do everyday?

Fonte: Elaborada pela autora.

A quarta aula da sequência teve por objetivo apresentar uma situação e fazer com que os alunos iniciassem a produção final.

Quadro 32: Atividade de warm up e suas respectivas capacidades de linguagem na Aula 4

|                                                                                                                       |                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Warm up</b></p> <p>Objetivo: mobilizar os conhecimentos adquiridos durante a sequência para produção final.</p> | <p>Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e produção de um texto (CA);</p> <p>Expandir vocabulário para permitir melhor produção de textos (CLD).</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Como o tema dos trailers já havia sido inserido, foi feita uma discussão sobre redes sociais e aplicativos de vídeos, além das formas de interação nas redes.

Figura 36: Warm up - Aula 4

**Warm up...**

**AULA 04 Likes and dislikes**

- What do you like to do in your free time?
- Do you like to watch movies using streaming services?
- Do you know these social networks and streaming services? Discuss it with your colleagues:



*This one is called...*

*Its name is...*

*We use it for...*

*With it, we can...*

*I don't know this one....*

Fonte: Elaborada pela autora.

As discussões da atividade foram feitas de maneira aberta, para que cada participante pudesse expor a sua opinião. Na atividade, a finalidade foi falar sobre os trailers e as funções deles para com o telespectador. Para chegar ao tema trailer, foi feita uma discussão sobre os aplicativos de streaming e as redes sociais e suas formas de interação. Nesse momento, a professora não falou sobre o gênero. Assim, os alunos chegaram ao tema da SD a partir das discussões feitas durante as atividades. Em relação ao contexto de produção dos trailers, os estudantes foram questionados a respeito das apresentações dos filmes nos aplicativos.

Quadro 33: Atividade e suas respectivas capacidades de linguagem na Aula 4

|                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>To get into the topic</b></p> <p>Objetivo: utilizar as estruturas gramaticais e vocabulário prévio para falar sobre outra pessoa e sobre si mesmo.</p> | <p>Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão do texto (CA);</p> <p>Realizar inferências sobre quem produz o texto, para quem é dirigido, para que objetivo (CA);</p> <p>Expandir vocabulário para permitir melhor produção de textos (CLD).</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 37: To get into the topic... Aula 4

## *To get into the topic...*



#TurningRed

Watch the official trailer "Turning Red":

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

- Does May like to be herself?
- Have you ever seen advertising for movies on social media?
- What kind of text was it?
- Think about the trailers we've watched along the class:



"Baymax"



"Soul"



#TurningRed

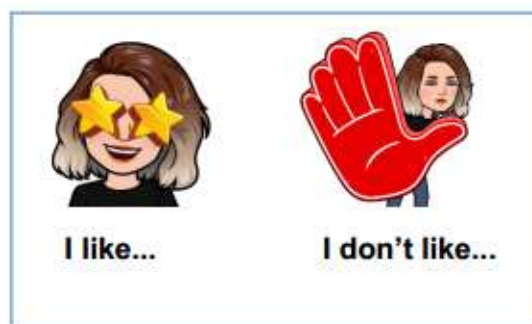
Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da retomada dos trailers, apresentados durante a sequência preparada, a discussão sobre o contexto de produção e os objetivos de um trailer foi inserida, com o intuito de desenvolver capacidades de ação.

Com o intuito de garantir vocabulário para que os alunos pudessem falar sobre gostos pessoais, um “role play” foi sugerido em pares.

Figura 38: Produção oral na Aula 4

- Do you feel like seeing the movie after seeing the trailer?
- Which movie interested you most?
- Who sees trailer? Who produces them?



Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 34: Atividade de Role Play e respectivas capacidades de linguagem na Aula 4

|                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Role play</b></p> <p>Objetivo: mobilizar conhecimento prévio para falar sobre preferências.</p> | <p>Mobilizar conhecimentos de mundo para produção do texto (CA);</p> <p>Expandir vocabulário para permitir melhor compreensão e produção do texto (CLD);</p> <p>Perceber as escolhas lexicais para tratar do conteúdo temático (CLD).</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

A finalidade da última aula (5) do curso foi a produção final de cada estudante. Para isso, expressões inseridas durante as aulas anteriores foram retomadas, de maneira oral, no exercício de *Warm-up*.

Quadro 35: Atividade de warm up e suas respectivas capacidades de linguagem na Aula 5

|                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Warm up</b></p> <p>Objetivo: retomar conhecimentos prévios e avaliar a oralidade dos alunos.</p> | <p>Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e produção de um texto (CA);</p> <p>Entender a função da organização do conteúdo no texto (CD);</p> <p>Produzir unidades linguísticas adequadas à língua (CLD).</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 39: Warm up - Aula 5

## Warm up...

### AULA 05 All about yourself

- What other words can we use to say "hello"?
- How can we introduce our names?
- How can we speak about our age?
- Write your address and your telephone number.
- What's your job?

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a discussão, os conteúdos foram aproveitados para conceitualizar algumas estruturas gramaticais.

Quadro 36: Atividade e suas respectivas capacidades de linguagem na Aula 5

|                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>To get into the topic...</b></p> <p>Objetivo: conceitualizar as estruturas gramaticais previamente apresentadas.</p> | <p>Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão do texto (CA);</p> <p>Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (CLD);</p> <p>Expandir vocabulário para permitir melhor produção de textos (CLD);</p> <p>Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à língua (CLD).</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 40: To get into the topic.... Aula 5

## *To get into the topic...*

1. Complete the sentences with the possible words:



"\_\_\_\_\_! \_\_\_\_\_ Baymax..."



"\_\_\_\_\_! \_\_\_\_\_ Maymay."



"\_\_\_\_\_! \_\_\_\_\_ Joe."

Fonte: Elaborada pela autora.

Os alunos realizaram uma atividade em que foram levados a reconstruir as regras em relação à estrutura textual. Foi criada uma atividade de conceitualização, ou seja, uma atividade na qual os estudantes são levados a utilizar as estruturas do presente simples.

Figura 41

Figura 41: Atividades sugeridas na Aula 5

2. Now, match each character with their respective occupations:



\_\_\_\_\_ is a teacher.

\_\_\_\_\_ is a personal  
healthcare companion.

\_\_\_\_\_ is a student.

3. Match the description to each occupation:

- |                                      |                 |
|--------------------------------------|-----------------|
| a. He/She takes care of sick people. | ( ) dressmaker  |
| b. He/She teaches kids               | ( ) nurse       |
| c. He/She learn subjects in school.  | ( ) student     |
| d. He/she drives a yellow car        | ( ) teacher     |
| e. She makes dresses                 | ( ) taxi driver |

4. Name the actions:



Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, a atividade de “role play” foi criada para que os alunos pudessem colocar em prática a situação de se apresentar a um colega de curso, tal qual as apresentações das personagens, presentes nos trailers escolhidos em cada módulo.

Quadro 37: Atividade de Role Play e suas respectivas capacidades de linguagem na Aula 5

|                                                                                                                           |                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: center;"><b>Role Play</b></p> <p>Objetivo: avaliar o uso das estruturas linguísticas adequadas.</p> | <p>Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à língua (CLD).</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 42: Role Play e Produção Final - Aula 5

## Role Play

Introduce yourself to the class. Use the prompts.

Hello! / Hi! / Good...morning / afternoon / evening!  
 I'm.... / My name is .... / I'm \_\_\_\_ years old.  
 I'm a \_\_\_\_\_ (job)... / I ... do / study ...  
 I like .... / I don't like...

## FINAL TEST

Now you're an expert about yourself! Record a video to presente yourself and send to your teacher.

Fonte: Elaborada pela autora.

Posteriormente as atividades, com foco na linguagem, foram trabalhadas com o objetivo de refletir sobre práticas sociais, como apresentar-se ao conhecer alguém. E, por fim, a produção final foi sugerida como um vídeo, no qual os alunos se apresentariam. Para garantir a coleta dos dados finais, a professora pesquisadora deu um tempo e pediu para que eles fizessem a produção durante a aula gravada para que, no dia seguinte, gravassem o vídeo sugerido e enviassem à pesquisadora.

Finalizada a apresentação e a análise da nossa SD, na próxima seção, demonstram-se os instrumentos para análise de dados da pesquisa.

### 3.2.3 Instrumentos para análise de dados

Para responder à última pergunta da pesquisa “Quais capacidades de linguagem foram mobilizadas pelos alunos ao compararmos as produções inicial e final?”, houve a aplicação da SD e os seguintes instrumentos foram gerados para análise:

- I – As produções inicial e final dos alunos participantes;
- II – Gravações das aulas ministradas pela professora pesquisadora.

Quadro 38: Instrumentos gerados pela coleta de dados

| <b>Dados</b>                                                 | <b>Período de coleta</b> | <b>Quantidade</b>          | <b>Tipo de análise</b> |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------|------------------------|
| Produções orais e vídeos dos alunos                          | 07/02/2022 e 11/02/2022  | 12 (6 iniciais e 6 finais) | Texto verbal e visual  |
| Gravações das aulas ministradas pela professora-pesquisadora | 07/02/2022 à 11/02/2022  | 5                          | Texto verbal e visual  |

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.2.4 Procedimentos de seleção de dados

Para selecionar os dados analisados, os seguintes procedimentos serão adotados:

- I) Produção dos alunos: dentre as produções textuais dos alunos, serão analisadas as dos alunos que entregarem as duas produções: a inicial e a final;
- II) Transcrição das aulas online.

### 3.2.5 Procedimentos de análise dos dados

No quadro 39, retomam-se às perguntas de pesquisa, os dados coletados que podem responder às perguntas, as definições das unidades de análise, e como os dados coletados podem ser categorizados.

Quadro 39: Perguntas de pesquisa e respectivas metodologias utilizadas

| <b>Perguntas de Pesquisa</b>                                                                                              | <b>Dados coletados</b>                                                                                                    | <b>Metodologia de análise</b>                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quais são as características do gênero trailer? Quais dessas características podem compor o modelo didático desse gênero? | Modelização do gênero trailer de animação                                                                                 | Seleção de trailers de animação, analisados por meio de unidades propostas pela Semiótica Sociointeracional, de acordo com Leal (2011);  |
| Como uma SD, utilizando o gênero trailer, pode ser elaborada para o ensino de idiomas?                                    | Sequência didática<br>Gravação das aulas                                                                                  | Análise das capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas por meio da SD;                                                         |
| Quais capacidades de linguagem foram mobilizadas pelos alunos ao compararmos as produções inicial e final?                | Produção oral: inicial e final, propostas aos participantes durante a aplicação da SD;<br>Gravação das aulas ministradas. | Análise das mobilizações de capacidades de linguagem, por meio do quadro de análise das capacidades de linguagem, elaborado pela autora. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Primeiramente, os trailers selecionados foram caracterizados e modelados (Molan Cruzado *et al.* 2020), de acordo com as unidades de análise que compõem a Semiótica Sociointeracional, proposta por Leal (2011).

Após o trabalho com a seleção e modelização dos trailers infanto-juvenis, uma sequência didática foi elaborada e remodelada. Posteriormente, a sequência didática foi aplicada a fim de coletar dados para análise. Durante a aplicação da SD, foram propostas produções orais aos participantes e, dessa forma, foram selecionadas as produções inicial e final. Essas aulas geraram as gravações, que foram transcritas e também serão analisadas, utilizando como base os construtos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006).

Como visto, de acordo com Cristóvão (2001), diferentes tipos de conhecimentos são mobilizados ao compreender e/ou produzir textos, para se poder agir com a linguagem. Ainda, de acordo com Machado (2005), esses conhecimentos se relacionam aos conhecimentos sobre

a situação de produção dos textos e ao gênero textual ao qual pertencem. Dessa forma, o quadro de análise das atividades a ser utilizado foi retomado, a fim de que seja feita a análise dos dados desta pesquisa, que visa ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção oral em LE.

Quadro 40: Critérios para análise das capacidades de linguagem

| <b>Capacidades de Linguagem</b>     | <b>Critérios para análise</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Capacidades de ação                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão a respeito do suporte/veiculação de um texto;</li> <li>● Mobilizar conhecimentos prévios para compreensão e/ou produção de um texto;</li> <li>● Considerar propriedades de linguagem na sua relação com aspectos sociais e culturais;</li> <li>● Realizar inferências sobre o assunto do texto.</li> </ul> |
| Capacidades discursivas             | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer a organização de um texto, em relação às linguagens verbal/ não verbal;</li> <li>● Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;</li> <li>● Entender a função da organização do conteúdo no texto.</li> </ul>                                                                                            |
| Capacidades linguístico-discursivas | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender e produzir unidades adequadas à sintaxe, fonética e semântica dentro da língua;</li> <li>● Expandir vocabulário para permitir melhor produção de texto;</li> <li>● Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;</li> <li>● Dominar operações que cooperam para a coesão verbal do texto.</li> </ul>               |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Cristóvão *et. al.* (2010), Pontara (2015) e Borges (2015).

Apresenta-se, a seguir, uma adaptação dos quadros formulados por Borges (2015) e Pontara (2015), baseados em Labella-Sanchez (2007) e Cristóvão (2010). Assim, as produções dos participantes, juntamente com as gravações e transcrições das aulas ministradas, foram analisadas, de acordo com os elementos do quadro 40, quanto às capacidades de linguagem que

foram desenvolvidas. Para que o quadro fosse elaborado, a pesquisadora considerou a análise das capacidades de linguagem que a sequência didática elaborada almejava desenvolver.

Nesta seção, os participantes da pesquisa foram caracterizados, bem como as especificações a respeito dos procedimentos e dos instrumentos usados para que os dados coletados fossem gerados. Além disso, foram explicitados os procedimentos para a análise dos dados. No próximo capítulo, serão apresentados as análises e os resultados obtidos.

## **4. RESULTADOS E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Este capítulo é dedicado à análise e à discussão dos resultados obtidos, de modo a verificar como o uso dos trailers, como instrumento de ensino e aprendizagem, afeta o desenvolvimento de capacidades de linguagem. A presente análise tomará por base o modelo de análise do ISD, proposto por Bronckart (1999/2012). Para responder às questões desta pesquisa, serão analisadas as produções inicial e final de cada participante e as interações durante as aulas gravadas. Os participantes foram identificados por codinomes, dados a partir das personagens da Disney, a fim de preservar as identidades.

### **4.1 Organização da análise de dados**

A fim de responder à pergunta norteadora desta investigação, acerca do desenvolvimento das capacidades de linguagem, a análise de dados contemplará, primeiramente, as produções dos participantes, que foram registradas em vídeoaulas. Essas produções serão comparadas, uma vez que foram geradas no início da sequência e, posteriormente, na última aula da SD, e serão analisados os indícios de capacidades desenvolvidas, segundo as discussões fundamentadas no ISD (Bronckart, 1999/2012).

Posteriormente, será apresentada a análise e a interpretação das gravações e transcrições das aulas ministradas pela pesquisadora a fim de encontrar outros possíveis indícios de elementos que apontem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

### **4.2 As produções inicial e final dos participantes**

Neste momento, apresenta-se a análise das produções orais, tanto iniciais como finais, dos alunos participantes desta pesquisa. Como salientado anteriormente, a análise será feita somente daqueles participantes que entregaram as duas produções (inicial e final), uma vez que o objetivo da pesquisa é fazer uma análise comparativa entre as produções para saber se, através da sequência didática, utilizando o gênero trailer de animação, houve o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, a saber: as capacidades de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993). Destaca-se que todas as produções, tanto inicial quanto final, foram gravadas durante as aulas ministradas, e serão analisadas a

partir da transcrição de áudio das gravações. Isso por que as produções iniciais tinham como proposta que o participante se apresentasse, de acordo com o conhecimento prévio de cada aluno. Entretanto, no primeiro momento, os alunos não conseguiram desenvolver essa proposta, fosse por vergonha, por ser uma das primeiras aulas, fosse por falta de conhecimento sobre o idioma. Por esse motivo, a SD e a produção inicial foram reformuladas pela pesquisadora, utilizando legendas, inserção de vocabulário e estruturas linguísticas fornecidas, conforme a necessidade dos alunos e, ainda, apresentando perguntas a eles, para nortear as produções iniciais. Em todos os trailers selecionados para a SD, havia a apresentação da personagem, ou seja, há a implicação do enunciador, cuja operação também é esperada para as produções dos alunos. No quadro, apresenta-se a modelização das apresentações das personagens no trailers selecionados.

Quadro 41: Modelização das apresentações das personagens nos trailers selecionados

| <b>Trailer</b>     | <b>Plano global dos conteúdos temáticos na Apresentação dos Personagens</b>                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Baymax</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saudação feita pelo personagem;</li> <li>- Nome;</li> <li>- Profissão;</li> <li>- Sugestões;</li> <li>- Demonstração de habilidades.</li> </ul>                                                                                                |
| <b>Soul</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflito do personagem;</li> <li>- Apresentação do primeiro nome;</li> <li>- Profissão;</li> <li>- Emprego novo;</li> <li>- Nome e Sobrenome;</li> <li>- Preferência: comida favorita.</li> </ul>                                              |
| <b>Turning Red</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome completo;</li> <li>- Apresentação de característica psicológica;</li> <li>- Consciência sobre sua personalidade;</li> <li>- Preferência musical;</li> <li>- Conflito com a mudança física;</li> <li>- Constatação e aceitação.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a seleção dos trailers e o trabalho linguístico desenvolvido, utilizando o conteúdo temático dos trailers, a intenção era direcionar os participantes para uma produção final com características similares às das personagens, como saudação, nome, profissão e preferências.

No entanto, como já mencionado, não foram todos os participantes que entregaram as duas produções e, nesse momento, antes de analisar os dados, apresentam-se, no quadro 42, as

anotações a respeito dos integrantes que participaram das aulas e entregaram as duas produções. Os itens marcados com o símbolo “✔” correspondem aos que entregaram, e os itens marcados com o símbolo “✗” correspondem às produções que não foram entregues.

Quadro 42: Produções iniciais e finais

| Integrantes | Produção Inicial | Produção Final |
|-------------|------------------|----------------|
| Ariel       | ✔                | ✔              |
| Aurora      | ✔                | ✔              |
| Eric        | ✔                | ✔              |
| Alladin     | ✔                | ✗              |
| Lucca       | ✔                | ✗              |
| Sebastian   | ✔                | ✔              |
| Naveen      | ✔                | ✗              |
| Bella       | ✔                | ✔              |
| Cinderella  | ✔                | ✔              |
| Total:      | 9                | 6              |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para que a análise seja compreendida, há a transcrição das produções analisadas. Assim, nas produções iniciais e finais de cada participante, serão observadas as mobilizações das capacidades de linguagem, necessárias para a produção textual, de acordo com os objetivos da sequência didática aplicada. Seguindo, então, a forma de apresentação dos dados, têm-se o excerto 2, referente à primeira produção de Ariel<sup>17</sup>. Na primeira produção, o participante deveria produzir uma apresentação pessoal, com dados pessoais relevantes, como nome, idade, profissão e preferências.

**Excerto 2 (de 07/02/2022)**

*Pp: Oi, Ariel! Vamos falar sobre a proposta da aula?*

*A: Eh.... Eu tenho que abrir a câmera?*

*Pp: Se você quiser...*

<sup>17</sup> Os nomes e as informações pessoais que aparecem nas aulas serão omitidos nas transcrições.

*A: Ah, tá...é que não dá pra abrir a câmera.*

*Pp: Não? Então só fala...*

*A: Eh... eu tenho que me apresentar ou fazer perguntas?*

*Pp: Você se apresenta, de acordo com as perguntas que foram feitas, você vai falar sobre você...*

*Por exemplo, I'm Teacher... I'm...*

*A: I am Ariel. I from Brazil ...Ham...Nossa, eu não sei falar!*

*Pp: Mais nada?*

*A: Mais nada...*

*Pp: Tudo bem...Vamos recomeçar.*

Na primeira produção da participante, a professora pesquisadora pede para que a aluna inicie sua apresentação. Como é possível perceber no Excerto 2, a implicação do enunciador está presente, uma vez que a participante mobiliza o conhecimento sobre como dizer seu nome e o seu país de origem, no entanto ao dizer “*I from Brazil*”, não mobiliza o conhecimento sobre o uso do verbo, o mesmo que foi utilizado para dizer seu nome. Ao continuar a construção de seu texto, afirma que não sabe falar mais nada, ou seja, não consegue inserir nenhuma nova informação. Por esse motivo, a professora pesquisadora redirecionou a produção inicial para avaliar o conhecimento linguístico da participante. Dessa forma, afirma-se que, ao inferir sua apresentação com nome e país de origem, a aluna participante mobilizou conhecimento prévio e de mundo, característica de capacidade de ação.

### **Excerto 3 (Produção direcionada de 07/02/2022)**

*Pp: Ariel, vou fazer perguntas direcionadas e você tenta responder como conseguir.*

*Pp: What's your name?*

*Ariel: My name is Ariel.*

*Pp: What's your address?*

*Ariel: Hamm... ai, esse eu não sei, teacher*

*Pp: Tudo bem... What's your phone number?*

*Ariel: nine eight one cinc... five, two, five, seven, six, two*

*Pp: And where are you from?*

*Ariel: I from Brazil.*

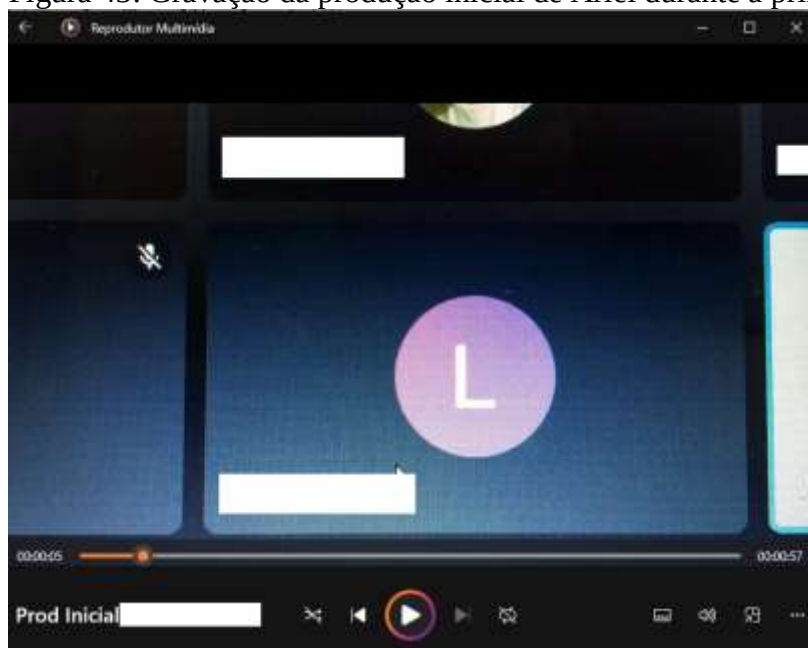
No excerto 3, é possível observar o redirecionamento da produção, uma vez que a participante manifestou dificuldade em reproduzir informações. Para que isso acontecesse, foram usados como instrumentos didáticos os trailers em que as personagens se apresentam aos

telespectadores e, dentro da SD, foi elaborado um momento com as estruturas necessárias para o desenvolvimento da comunicação. É importante ressaltar que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2013), uma SD é concebida para oferecer aos alunos múltiplas oportunidades para agirem socialmente por meio de textos e, ao mesmo tempo, atender às necessidades específicas dos alunos. Dessa forma, a SD foi alterada sempre que necessário.

Em relação às capacidades de linguagem, mobilizadas na primeira produção da participante, pode-se afirmar que a participante mobiliza conhecimentos prévios para que possa responder às perguntas feitas pela pesquisadora, ou seja, há o desenvolvimento de uma capacidade de ação, que já havia sido identificada no Excerto 2.

Ainda, para aprofundar a análise, há uma triangulação de dados: a produção inicial, as anotações que foram feitas nas aulas gravadas e a produção final. Portanto, na figura 43, apresenta-se uma análise que vai além do verbal, uma vez que a participante afirma que não consegue abrir a câmera.

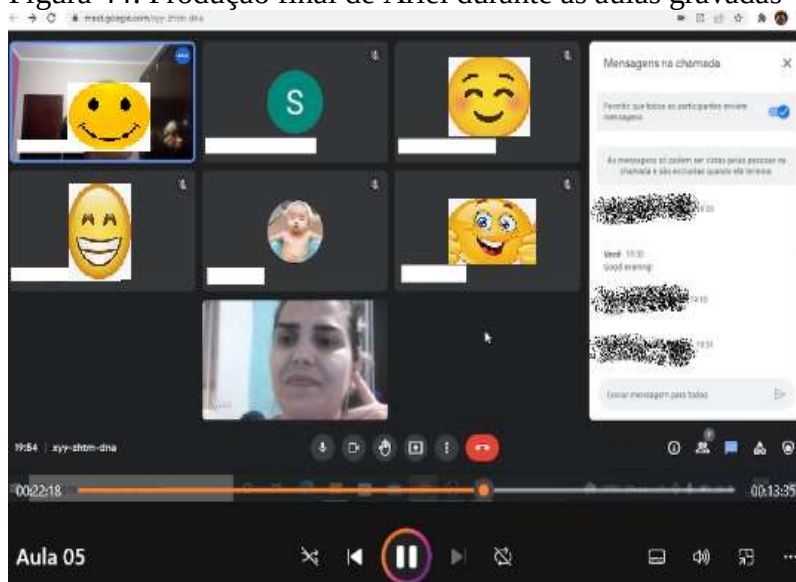
Figura 43: Gravação da produção inicial de Ariel durante a primeira aula



Fonte: *Print da tela pela autora.*

Para a produção final, foi pedido aos participantes que, além das produções gravadas em aula, enviassem um vídeo. Ariel foi uma das poucas participantes que fez o vídeo. Durante a aula, e no vídeo gravado pela aluna, a câmera foi aberta, algo que ela manifestou não conseguir/querer fazer na produção inicial, como pode ser observado nas figuras abaixo.

Figura 44: Produção final de Ariel durante as aulas gravadas



Fonte: Print da tela pela autora

Na figura 45, é possível analisar a organização temático-representacional não verbal, as quais podem ser narrativas e conceituais.

Figura 45: Vídeo de produção final enviado pela participante Ariel



Fonte: Print da tela pela autora.

Nas representações narrativas, há um participante representado, conhecido como ator, de quem parte a ação. A meta, no entanto, pode ser visualizada a partir do contexto de gravação,

uma vez que o vídeo foi pedido pela professora pesquisadora e, dessa forma, é possível identificar os agentes. Há, portanto, um processo de ação, cujo ato realizado pelo participante é a gravação do vídeo, mas a meta não pode ser visualizada na imagem, no caso, a professora pesquisadora. Pode-se afirmar que há dois participantes, mas apenas um ator é visível na imagem do vídeo e, por esse motivo, pode-se dizer que o processo de ação é não-transacional. Outro elemento das representações narrativas são as circunstâncias. No vídeo da participante, é possível observar a ambientação da imagem, revelando um contraste entre o primeiro plano e o fundo. Essa observação de cenário, ou *Setting* (Kress e van Leeuwen, 2006), aparece com o participante representado colocado em um primeiro plano, sobrepondo-se à ambientação e obscurecendo o cenário.

Nas representações conceituais, pode-se analisar as formas de interação da participante. Na imagem, observa-se que o participante representado olha para o leitor da imagem, a fim de estabelecer, de certa forma, uma ligação imaginária. Para reforçar essa conexão, o produtor usa o gesto da mão, ao finalizar sua apresentação com um “bye”, indicando afinidade, uma característica de contato de interpelação. No entanto, ao pensar no vídeo como um requisito da pesquisadora ao participante, pode-se entender que o contato é de exposição, pois o participante também é observado pelo leitor, fazendo com que a imagem não estabeleça uma ligação direta entre ator - leitor, mas como um observador indireto. Há uma oferta ou exposição, mas o leitor não é convidado a participar do ato semiótico, pois o papel da pesquisadora é de observador/espectador invisível. No que diz respeito ao posicionamento da imagem, ao que Kress e van Leeuwen (2006) chamam de Distância social, a relação entre o participante representado e observador também contribui para a criação de significados e relações. De acordo com os autores, quanto mais perto a imagem é percebida, mais intimidade é partilhada na relação entre os observadores e os participantes. No vídeo, o primeiro plano, mais conhecido como *close - up*, é o plano fechado, uma vez que o participante está o mais próximo possível da tela, exibindo o participante até a altura dos ombros. Esse plano sugere “intimidade, envolvimento num nível mais afetivo e pessoal” (Leal, 2011). Essa afirmação pode ser justificada pelo fato da participante ter sido aluna da professora pesquisadora, por cinco anos consecutivos, durante o ensino fundamental. Ainda, a fim de confirmar essa análise sobre a distância social, pode-se recorrer ao sistema de perspectiva, nomeado de Atitude (Kress e van Leeuwen, 2006). Na imagem, a atitude está representada de forma subjetiva, através do ângulo frontal, que mostra o envolvimento entre os participantes e o observador, indicando o sentimento de proximidade, pertença e igualdade.

Essa análise sobre o vídeo, enviado pela participante, faz reforçar a diferença de atitude em relação à primeira produção, quando a mesma não teve a intenção de abrir a câmera. Pode-se notar que, no vídeo final, ela se sente mais à vontade para fazê-lo.

No excerto 4, observa-se a transcrição da produção final de Ariel, no vídeo enviado pela própria aluna e, no excerto 5, a produção gravada durante a aula.

#### **Excerto 4 (Produção final de 11/02/2022)**

*A: Hello! My name is Ariel. I am ten years old. I /laive/ (live) in Jau and my /enddress/ (address) is @£¢! \$@£>@<0/ street. My phone is three six two three one eight double two. I like to /pratique/ (practice) ballet, I don't... I don't like to act pumping. My favorite food is pizza And I an student. Bye*

#### **Excerto 5**

*A: Hello! My name is Ariel. I am ten years old. I /laive/ in Jau and my /endress/ is @£¢! \$@£>@<0/<sup>18</sup> street. My phone is 362318double2. I like to practice /pratiki/ ballet. I don't like to act pumping. My favorite food is pizza and I am student. Bye*

Para a produção final, a professora pesquisadora não precisou fazer perguntas sobre os assuntos possíveis em uma apresentação. A aluna falou sobre seu nome, idade, cidade e endereço, além de número de telefone e preferências pessoais. Assim, pode-se afirmar que, durante a pesquisa, não foi desenvolvida apenas a oralidade dos alunos, mas é evidente que, ao saber e compreender o uso e as estruturas linguísticas adequadas facilita e motiva o aluno a “falar” em outro idioma. Além disso, o vídeo da produção final não utilizou perguntas para direcionar as informações inseridas pelos participantes, o que pode indicar o desenvolvimento da autonomia. No quadro 43, apresenta-se a comparação do plano global dos conteúdos temáticos nas apresentações inicial e final da participante. Ao observar a comparação dos temas escolhidos pela participante, pode-se verificar uma maior mobilização do plano global dos conteúdos temáticos.

---

<sup>18</sup> Os endereços apresentados pelos participantes serão substituídos por símbolos na transcrição.

Quadro 43: Plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções de Ariel

| <b>Produção inicial</b>                                                              | <b>Produção final</b>                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome;</li> <li>- País de origem.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome;</li> <li>- Idade;</li> <li>- Cidade de moradia;</li> <li>- Endereço fixo;</li> <li>- Número de telefone residencial;</li> <li>- Passatempo;</li> <li>- Preferências: esportes e comida;</li> <li>- Profissão.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às capacidades mobilizadas por Ariel, no quadro 44 apresenta-se o detalhamento.

Quadro 44: Mobilizações de capacidades de linguagem na produção final de Ariel

| <b>CL</b> | <b>Critério para análise</b>                                                                         | <b>Dado coletado</b>                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CA        | Mobilização de conhecimento prévio/conhecimento de mundo.                                            | Nome, idade (numeral); cidade de moradia e endereço.                                                                                                                                                                                                  |
| CD        | Identificação de conteúdo que veicule informações quanto à estrutura textual do gênero comunicativo. | “Hello! My name is...”                                                                                                                                                                                                                                |
| CLD       | Operações de conexão                                                                                 | Utilização do conectivo “ <b>and</b> ”, relacionando o endereço à cidade de moradia<br>“I /laive/ in Jau <b>and</b> my endress is @£¢! \$@£>@<0/ <sup>19</sup> street.”                                                                               |
|           | Coesão nominal                                                                                       | Utilização da anáfora “double” ao se referir à repetição do número do telefone:<br>“My phone is 362318double2. “                                                                                                                                      |
|           | Coesão verbal                                                                                        | Utilização do verbo <b>to be</b> , bem como os verbos “live” (mesmo que pronunciado de maneira diferente do que se espera), “like” e “don’t like”, também ao optar pelos verbos auxiliares corretos, contribuindo para a coerência temática do texto. |
|           | Escolhas lexicais                                                                                    | Ao falar sobre preferências, escolheu “practice ballet” ao invés de “dance”                                                                                                                                                                           |

<sup>19</sup> Os endereços apresentados pelos participantes serão substituídos por símbolos na transcrição.

| CL | Critério para análise                                | Dado coletado                                                       |
|----|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
|    |                                                      | "I like to practice /pratiki/ ballet. I don't like to act pumping". |
|    | Construção de orações e períodos para se apresentar. | "My favorite food is pizza and I am student".                       |

Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de confirmar as hipóteses de desenvolvimento de capacidades de linguagem, proporcionado pela sequência didática, passa-se para a análise de outros participantes. Logo, apresentam-se os dados coletados das produções inicial e final dos participantes Aurora e Eric, juntamente com os vídeos produzidos.

Para a produção inicial, Aurora e Eric escolheram realizar um diálogo entre os participantes, com perguntas e respostas. Entretanto, o participante Eric alegou que o dispositivo da internet estava "travando", como é possível observar no excerto 6.

#### **Excerto 6 (Produção inicial de 07/02/2022)**

*PP: Quem vai começar*

*E: Tanto faz...*

*Pp: Então pode "mandar bala" aí...*

*A: What's your name?*

*E: My name's ERIC*

*A: How 'word' are you?*

*E: (silêncio)....*

*Pp: Tudo bem, pula se não sabe...*

*A: What do you do?*

*[Vídeo com emissão de imagem aparentando ter som, mas sem a propagação do som]*

*Pp: Pode continuar, B.*

*A: Where do you like?*

*Pp: Vamos inverter, agora Eric pergunta para Aurora.*

*E: Teacher, não consigo, está travando aqui o som.*

*Pp: Aurora, então se apresente, fale um pouco de você.*

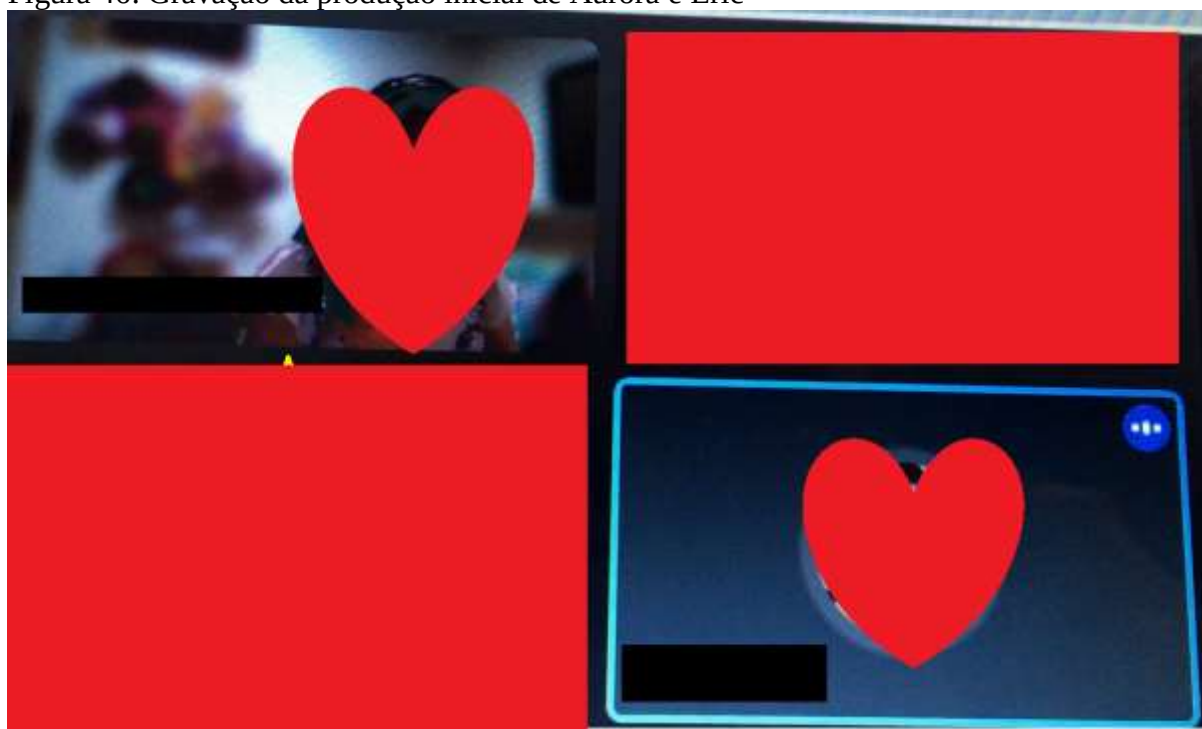
*A: My name is Aurora. I "onze anos". I /laive/ in house. Acho que é só isso mesmo...*

O trecho analisado deve ser considerado apenas pela última linha do Excerto 6, que se designa como a produção da participante Aurora. É possível observar que a participante consegue dizer o próprio nome, mas não retoma conhecimentos para falar sobre sua idade. O

verbo “live”, de tradução para o português “morar”, se transforma oralmente em /laiv/, embora, de acordo com o contexto, pode-se compreender a que verbo a participante se refere. A partir daí, a participante não consegue produzir informações sobre si mesma. Embora a produção seja feita em uma linha, pode-se observar a mobilização da capacidade de ação, ao retomar conhecimentos prévios para a construção textual.

Ainda, em relação à produção inicial, selecionam -se imagens das gravações das aulas. Portanto, na figura 46, apresenta-se a análise da organização temática não verbal, incluindo dois participantes, Aurora e Eric.

Figura 46: Gravação da produção inicial de Aurora e Eric



Fonte: *Print* da tela pela autora.

Como se pode notar, os participantes agiram de maneiras diferentes para a produção inicial. Enquanto Aurora<sup>20</sup> abriu sua câmera, Eric afirmou que não sabia como fazer.

Para a produção inicial de Aurora, considerando as representações narrativas, pode-se dizer que há um participante representado, conhecido como ator, de quem parte a ação. A meta, no entanto, não pode ser visualizada, mas parte-se do contexto de gravação, uma vez que foi feita durante a aula aplicada pela professora pesquisadora e, dessa forma, é possível identificar os agentes. Pode-se afirmar que há mais de dois participantes, mas apenas um ator é visível na

<sup>20</sup> Os participantes representados têm a identidade protegida pela imagem dos corações.

imagem do vídeo e, por esse motivo, pode-se dizer que o processo de ação é não-transacional. Outro elemento das representações narrativas são as circunstâncias. No vídeo, é possível observar a ambientação da imagem, revelando um contraste entre o primeiro plano e o fundo, no caso de Aurora. Essa observação de cenário aparece com o participante representado colocado em um primeiro plano, sobrepondo-se à ambientação e ofuscando o cenário.

Para a produção final, a participante Aurora gravou o próprio vídeo, ou seja, além da produção final gravada durante as aulas ministradas, a participante desenvolveu a autonomia e a vontade de enviar a sua produção final para a professora pesquisadora. Embora a autonomia não esteja entre as capacidades de linguagem indicadas na teoria, pode-se afirmar que a aluna foi capaz de executar a tarefa por conta própria, algo que, para Leffa (2003), é um estágio ao qual se chega quando há intencionalidade pedagógica, uso de artefatos como mediação e previsão de que o aluno irá, por conta própria, além do que lhe é exigido em sala de aula. A produção final da participante, portanto, foi produzida por um conjunto de novos elementos, os quais ela não apresentou na produção inicial. Em relação ao texto verbal, pode-se observar o excerto 7.

#### **Excerto 7 (Produção final de 11/02/2022)**

*“Hiii! My name is Aurora. I eleven years old. I am from Brazil. My address is 221 0\$>@£° &@£° street. My /pone/ number is nine double u eight thirty nine four five four six. I like adventure movies. I like books short stories, I like author Pedro Bandeira. I like TV programs cartoon, I like popular music, I like Japanese food. I like ride a bike. I don’t have favorite movies stars, I don’t have favorite Tv stars and I don’t have favorite performer. I like color in my free time and study.”*

A partir do excerto 7, pode-se notar a mobilização de algumas capacidades de linguagem e acredita-se que, ao comparar a produção inicial com a final, pode-se considerar que o desenvolvimento é satisfatório em relação ao conhecimento prévio que os participantes apresentaram.

Para a análise do texto não verbal, selecionou-se a imagem do vídeo gravado pela própria participante.

Figura 47: Vídeo produzido por Aurora



Fonte: *Print* da tela pela autora.

Nesse caso, as representações narrativas indicam a presença de um participante representado, mas a meta é sugerida pelo contexto de gravação, pois o vídeo foi pedido pela professora pesquisadora. Há, dessa forma, o processo de ação, cujo ato realizado pela participante é a gravação do vídeo, mas a meta não pode ser visualizada na imagem, no caso, a professora pesquisadora. Há dois participantes, mas apenas um ator é visível na imagem do vídeo e, por isso, o processo de ação é não-transacional. Em relação às circunstâncias, é possível observar a ambientação da imagem, contrastando o primeiro plano e o fundo.

Nas representações conceituais, nota-se que o participante representado olha para o leitor da imagem, estabelecendo, assim, uma ligação imaginária. No entanto, ao pensar no vídeo, como um requisito da pesquisadora ao participante, entende-se que o contato é de exposição, pois o participante também é observado pelo leitor, embora este não seja convidado a participar do ato. No vídeo, o primeiro plano, mais conhecido como *close - up*, é o plano fechado, uma vez que o participante está o mais próximo possível da tela, exibindo-o até a altura dos ombros.

No quadro 45, apresenta-se a comparação do plano global, dos conteúdos temáticos, nas apresentações inicial e final da participante. Ao observar a comparação dos temas escolhidos pela participante, pode-se verificar uma maior mobilização do plano global dos conteúdos temáticos.

Quadro 45: Plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções de Aurora

| <b>Produção inicial</b>                                                                                 | <b>Produção final</b>                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome;</li> <li>- Idade;</li> <li>- Tipo de moradia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome;</li> <li>- Idade;</li> <li>- País de origem;</li> <li>- Endereço fixo;</li> <li>- Número de telefone residencial;</li> <li>- Preferências: filmes, livros, autor, música, comida, esportes;</li> <li>- Passatempo.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora.

As capacidades de linguagem mobilizadas podem ser observadas no quadro 46.

Quadro 46: Mobilizações de capacidades de linguagem na produção final de Aurora

| <b>CL</b> | <b>Critério para análise</b>                                                                         | <b>Dado coletado</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CA        | Mobilização de conhecimento prévio/conhecimento de mundo;                                            | Nome, idade (numeral); cidade de moradia e endereço.<br>“Hiii! My name is Aurora. I eleven years old. I am from Brazil. My address is 221 0\$>@£° &@¢° street”.                                                                                                                                                                                                                                    |
| CD        | Identificação de conteúdo que veicule informações quanto à estrutura textual do gênero comunicativo; | Idade, dados e preferências pessoais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| CLD       | Operações de conexão;                                                                                | Utilização do conectivo “ <b>and</b> ”,<br>I don’t have favorite Tv stars <b>and</b> I don’t have favorite performer”.                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|           | Coesão nominal;                                                                                      | Utilização da anáfora “double” ao se referir à repetição do número do telefone:<br>“My /pone/ number is nine double u eight thirty nine four five four six”.                                                                                                                                                                                                                                       |
|           | Coesão verbal;                                                                                       | Utilização do verbo <b>to be</b> para falar sobre o país de origem, embora não o utilize para falar sobre a idade.<br>“I am from Brazil”<br>Utilização dos verbos “like” (embora a regência esteja imprópria) e “don’t like”, também ao optar pelos verbos auxiliares corretos, contribuindo para a coerência temática do texto.<br>“I like (to) ride a bike. I don’t have favorite movies stars”. |

| CL | Critério para análise             | Dado coletado                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | Ampliação de vocabulário/ léxico. | Ao falar sobre preferências, “likes and dislikes”, mesmo apresentando falhas na ordem sintática dos elementos nas construções oracionais.<br>“I like <b>adventure movies</b> . I like <i>books short stories</i> , I like author Pedro Bandeira. I like <i>TV programs cartoon</i> , I like popular music, I like Japanese food. I like (to) ride a bike. I don’t have favorite movie stars, I don’t have favorite Tv stars and I don’t have favorite performer. I like color in my free time and study.” |

Fonte: Elaborado pela autora.

Referente às produções inicial e final de Eric, precisa-se considerar que, na produção inicial, o participante apresentou seu nome e não deu continuidade ao diálogo, afirmando que o som/áudio não estava funcionando mais. Entretanto, na produção final, produzida durante a gravação da aula, o participante foi capaz de produzir mais que seu nome, embora menos que o esperado. Observa-se o excerto 8, com questionamentos e produção final do participante. É válido ressaltar que, no trecho abaixo, a professora pesquisadora também usou a transcrição da aula gravada, para triangular melhor a análise dos dados coletados. No entanto, o participante abriu a câmera raras vezes, durante as aulas, e, no momento das produções, afirmava que a câmera aberta prejudicava o áudio do dispositivo.

#### **Excerto 8 (Produção inicial de 07/02/2022)**

*E: Professora, eu não sei falar sobre o endereço.*

*Pp: Fique tranquilo, você não precisa inserir essa informação necessariamente. Fale o que você acha importante sobre você.*

*E: E o telefone, também não precisa?*

*Pp: Você pode ficar à vontade.*

*E: Hello! My name's is Eric. I'm **treze** years old.*

*Pp: Treze é **thirteen** em inglês.*

*E: I like play video. I don't like read book.*

No quadro 47, apresenta-se a comparação do plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções de Eric.

Quadro 47: Plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções de Eric

| <b>Produção inicial</b> | <b>Produção final</b>                                  |
|-------------------------|--------------------------------------------------------|
| - Nome;                 | - Nome;<br>- Idade;<br>- Passatempo;<br>- Preferência. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem comparados os excertos 6 e 8, pode-se afirmar que o participante expandiu seu vocabulário, mesmo que não tenha se lembrado do número em inglês. Ainda, acrescentou informações sobre preferências pessoais, tanto em sentença afirmativa quanto negativa, utilizando o presente simples. No entanto, a regência do verbo “*like*” não foi utilizada dentro das normas gramaticais do idioma. Embora a produção textual oral do participante tenha sido curta, pode-se observar que há mais informações do que no primeiro momento e, ao considerar as capacidades de linguagem, pode-se afirmar que foram mobilizadas na produção final. Como pode ser observado no quadro de mobilização de capacidades de linguagem do participante.

Quadro 48: Mobilizações de capacidades de linguagem na produção final de Eric

| <b>CL</b> | <b>Critério para análise</b>                                                                         | <b>Dado coletado</b>                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CD        | Identificação de conteúdo que veicule informações quanto à estrutura textual do gênero comunicativo; | Informações sobre preferências pessoais.<br>“I like... I don’t like....”                                                                                                                                                                        |
|           | Coesão verbal;                                                                                       | Utilização dos verbos “like” (embora a regência esteja imprópria) e “don’t like”, também ao optar pelos verbos auxiliares corretos, contribuindo para a coerência temática do texto.<br>“I like (to) play video. I don’t like (to) read books.” |
|           | Ampliação de vocabulário/ léxico.                                                                    | Ao falar sobre preferências, “likes and dislikes”, mesmo apresentando falhas nas construções oracionais.                                                                                                                                        |

Fonte: Elaborado pela autora.

Há, ainda, a produção inicial de Bella e Cinderella, que reproduziram um diálogo. As duas participantes são irmãs e, por esse motivo, tiveram a possibilidade de gravar o vídeo em conjunto.

No primeiro vídeo, Bella faz perguntas a Cinderella. No segundo vídeo, acontece o oposto, é Cinderella quem faz perguntas a Bella. As participantes limitam-se a responder às perguntas que foram sugeridas no material preparado pela pesquisadora.

As produções iniciais de Cinderella e Bella podem ser observadas nos excertos 9 e 10.

**Excerto 9 (Produção inicial de 07/02/2022)**

*B: What's your name?*

*C: My name is Cinderella*

*B: What's your address?*

*C: My address is 329 £0\*¢@²0 &@#°>° Street*

*B: What's your /pone/ n\u\mber?*

*C: My phone number is nine nine seven one nine two oh oh six*

*B: Where /Uere/ (iór)... are you from?*

*C: I'm from Jau*

No excerto 9, Bella faz as perguntas que foram sugeridas na sequência didática e Cinderella as responde. Algo muito perceptível no vídeo é a questão da oralidade. Bella apresenta variações em relação às palavras “*phone*” “*number*” e “*where*”, as quais ela diz “*pone*”, “*nUmber*” e “*uére*”. Cinderella, em relação às respostas, mobiliza conhecimentos prévios e de mundo ao responder seu nome, falar o endereço começando pelos números e ao soletrar o número do telefone, sem utilizar anáforas para repetições, ou seja, pode-se observar a mobilização de uma capacidade de ação, apenas.

Para a produção inicial de Bella, as participantes invertem o papel e, nesse caso, Cinderella faz as perguntas sugeridas, enquanto Bella responde, como se pode observar no excerto 10.

**Excerto 10 (Produção inicial de 07/02/2022)**

*C: What's your name?*

*B: My name is Bella.*

*C: What's your address?*

*B: My address is /tree/ two nine £0\*¢@²0 &@#°>° street*

*C: What's your phone number?*

*B: My phone number is nine seven one nine two zero six*

*C: Where are you from?*

*B: I'm from Jaú.*

No excerto 10, pode-se perceber que Cinderella não apresenta as mesmas variações que Bella durante a fala, uma vez que a pronúncia das palavras é apropriada. Quanto à pronúncia de Bella, pode-se observar a sonoridade da palavra “*tree*” para o conceito de “*three*”, uma vez que a participante está a soletrar o número de telefone. Em relação às respostas de Bella, pode-se afirmar que há a mobilização de conhecimentos prévios, e de mundo, ao responder seu nome, endereço e ao soletrar o número do telefone, sem utilizar anáforas para repetições. Entretanto, as informações são iguais às da participante Cinderella, tendo em vista que as duas são irmãs e, por esse motivo, a pesquisadora tem dúvidas em relação a tais mobilizações, pois, apesar de se observar a mobilização de uma capacidade de ação, esta é igual a anterior. Este fato se repete na produção final das participantes, como será observado no momento oportuno.

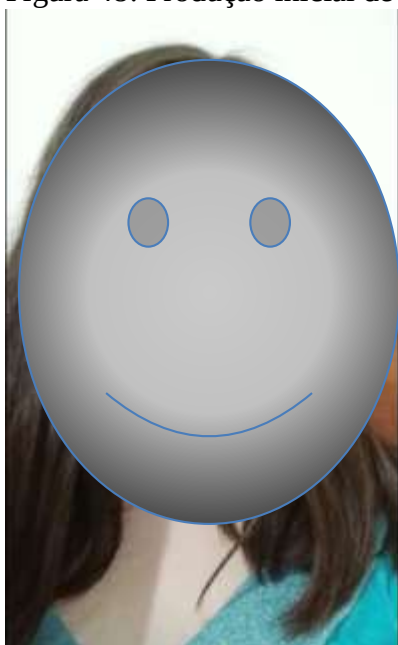
Tanto na produção inicial como na final, as participantes gravaram seus próprios vídeos. No entanto, para a produção inicial, a gravação foi feita de maneira a aparecer visualmente apenas a participante que responde às perguntas. Quando Bella respondeu às perguntas feitas por Cinderella, a participante está no vídeo, mas Cinderella só é notada pela voz. Quando Cinderella responde, acontece a mesma dinâmica com Bella.

Na análise da organização temática não verbal, é possível identificar as representações narrativas, identificadas pelo direcionamento do olhar do ator, que aponta seu olhar para duas direções: uma à voz que emite perguntas e outra para a câmera, ou seja, duas metas. Bella é o ator responsável pela ação de gravar seu próprio vídeo e está em saliência na imagem. Como os outros dois atores são possíveis de identificar através do olhar de um dos participantes, tem-se um processo reacional, quando o vetor é formado pela linha do olhar na direção de alguém ou de alguma coisa. Entretanto, como não se pode visualizar para o que (ou quem) Bella está olhando, o processo de reação é não transacional. No caso do cenário, pode-se afirmar que a participante representada está colocada em primeiro plano, sobrepondo-se à ambientação.

Em relação à organização interacional, o vídeo de Bella permite identificar o contato, determinado pela linha do olhar do participante representado e, dessa maneira, pode-se dizer que há o contato de exposição pois, embora Bella olhe para a voz emitida no vídeo, ela é observada pela professora pesquisadora, a quem o vídeo foi direcionado. Além do contato, o posicionamento da imagem demonstra a distância social. O plano fechado, ou close-up, mostra o participante representado como estando o mais próximo possível, exibindo o rosto até a altura

dos ombros, o que sugere intimidade, envolvimento afetivo e pessoal. Essa afirmação pode ser confirmada pela representação da atitude, de forma subjetiva. Na imagem, o ângulo da participante é frontal, que mostra envolvimento entre os participantes representados e o observador. Além disso, tem-se o ângulo médio, pois a imagem está no mesmo nível do olhar, o que representa igualdade de poder, ou seja, expressa uma relação igualitária entre os participantes e o observador.

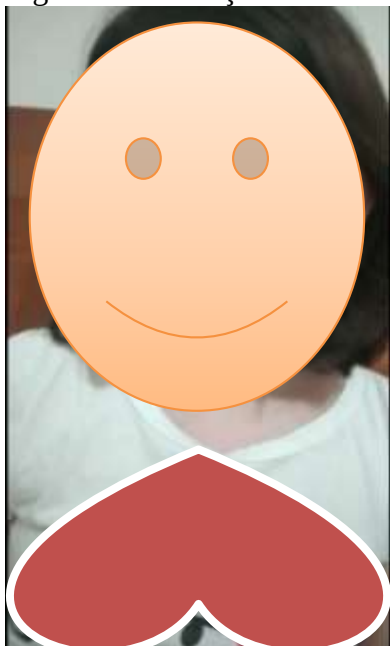
Figura 48: Produção inicial de Bella



Fonte: Elaborada pela autora.

O mesmo processo ocorre no vídeo de produção inicial de Cinderella, que pode ser observado na figura 49.

Figura 49: Produção inicial de Cinderella



Fonte: Elaborada pela autora.

Na produção final, elas produziram um monólogo, apresentando-se, com dados pessoais e preferências. De acordo com o que pode ser observado nos excertos, as informações inseridas estavam contidas na sequência didática e, dessa forma, acredita-se que as atividades sugeridas ocasionaram a expansão de vocabulário para que as participantes pudessem melhorar a produção final. Além disso, deve-se considerar o desenvolvimento da autonomia, uma vez que a produção inicial foi mediada pela pesquisadora e a produção final foi feita pelo próprio participante, sem necessidade de mediação. As produções finais das participantes Cinderella e Bella serão apresentadas nos excertos 11 e 12, respectivamente, e, como já explicado, a produção parece ser a mesma, com estrutura textual e construção sintática, embora haja alterações nas preferências citadas pelas participantes.

#### **Excerto 11 (Produção final de 11/02/2022)**

*“Hello! My name’s Cinderella. I’m fourteen years old. I’m a student. I’m from Jaú. I like (to) read very much. My address is 329 £0\*¢@²0 &@#°>° Street. My /phonenumber/ is nine seven one nine two oh six. I like romantic comedy movies. My favorite movie is Twilight and my favorite movie star is Robert Patison. I like novels, my favorite book is Midnight Summer and my favorite author is Vitória Vilardi. I like Korean dramas, my favorite tv program is the king eternal monarch, and my favorite tv star is Melissa Benoist. I like k-pop music, my favorite music is telepathy, and my favorite performer is JungKook.”*

No excerto 11, pode-se observar as mobilizações de capacidades de ação, uma vez que a participante utiliza conhecimentos de mundo para produção do texto, ao citar “*My favorite movie is Twilight*”, bem como referenciar o ator preferido. Nessa mesma construção, pode-se observar a mobilização de mundos discursivos para planejamento do conteúdo temático, uma capacidade discursiva, ao relacionar o ator favorito na sequência do filme. Essa mesma organização temática se repete quando a participante fala sobre o livro favorito, juntamente com a autora.

A participante também mobiliza outras capacidades linguístico-discursivas, ao utilizar organizadores textuais para dar coerência ao texto, além de utilizar corretamente o tempo verbal. Outra capacidade linguístico-discursiva marcante nessas produções é a expansão do vocabulário, que permitiu melhorar a produção textual das participantes. Ao comparar as produções inicial e final, pode-se perceber o número de informações a mais que as participantes incluem no texto final.

#### **Excerto 12 (Produção final de 11/02/2022)**

*“Hello! My names is Bella. I’m ten years old. I’m a student. I’m from Jaú. I like (to) watch news programs. My address is three two nine £0\*¢@²0 &@#°>° street. My phone number is nine seven one nine two oh six. I like comedies. My favorite movies is Twilight /andy my favorite movies stars is Robert Pattison. I like novels. My favorite book is Secret Kingdom /n/ my favorite author is Rosie Banks. I like korea dramas. My favorite tv programa is “Cape two” /n/ favorite tv star is Melissa Fumero. I like is... k-pop music, my favorite music’s... music is kill this love /n/ my favorite performer is JungKook.”*

No quadro 49, pode-se comparar o plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções das duas participantes.

Quadro 49: Plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções de Bella e Cinderella

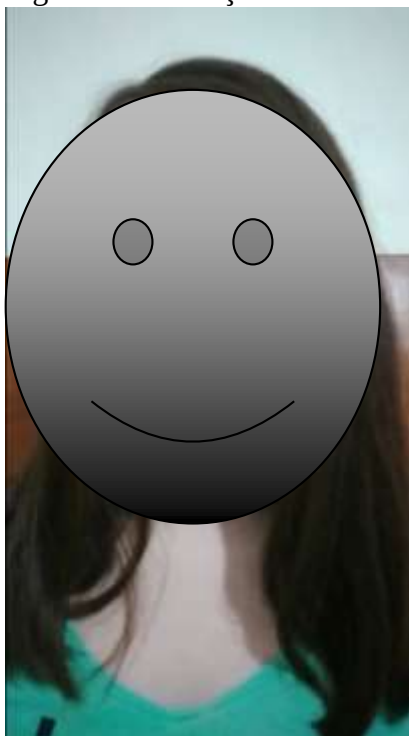
| <b>Produção inicial</b>                                                                                                                            | <b>Produção final</b>                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome;</li> <li>- Endereço residencial;</li> <li>- Telefone fixo;</li> <li>- Cidade de moradia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome;</li> <li>- Idade;</li> <li>- Profissão;</li> <li>- Endereço residencial;</li> <li>- Passatempo;</li> <li>- Telefone fixo;</li> <li>- Preferências: filmes, atores, livros, autores, música, cultura.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Ademais, além de todas as melhorias que podem ser observadas, no texto final, das duas participantes, há ainda a melhoria da unidade linguística na fonética, uma vez que Bella não reproduz sua pronúncia da produção inicial. Ao observar o excerto 12, pode-se notar que a participante pronuncia a palavra */phone/* e */three/*, de maneira adequada, bem como a pronúncia de */n/* para a conjunção “*and*”.

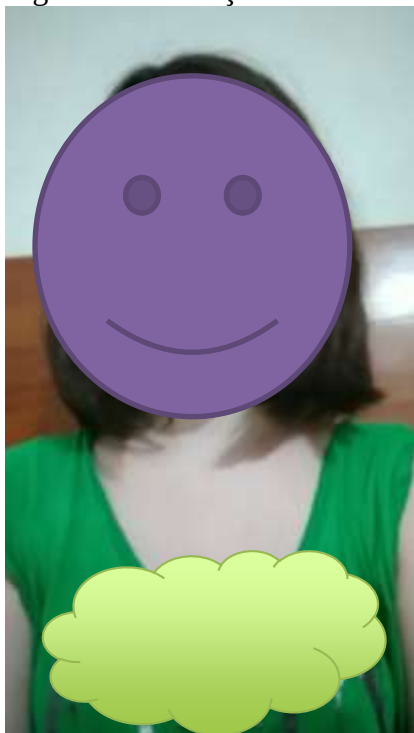
Em relação à análise da organização temática não verbal, as gravações das participantes seguiram o mesmo modelo visual das produções iniciais.

Figura 50: Produção final de Bella



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 51: Produção final de Cinderella



Fonte: Elaborada pela autora.

No quadro 50, há uma síntese das capacidades de linguagem observadas na produção final da participante Cinderella.

Quadro 50: Mobilizações de capacidades de linguagem na produção final de Cinderella

| CL  | Critério para análise                                                                                | Dado coletado                                                                                                                        |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CA  | Mobilização de conhecimento prévio/conhecimento de mundo.                                            | Nome, idade (numeral); cidade de moradia e endereço.<br>“Hiii! My name is Cinderella. “My address is 329 £0*¢@²0 &@#°>° Street”.     |
| CD  | Identificação de conteúdo que veicule informações quanto à estrutura textual do gênero comunicativo. | Idade, dados e preferências pessoais.                                                                                                |
| CD  | Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.               | “My favorite movie is Twilight and my favorite movie star is Robert Pattison”.                                                       |
| CLD | Operações de conexão.                                                                                | Utilização do conectivo “ <b>and</b> ”<br>“...my favorite book is Midnight Summer <b>and</b> my favorite author is Vitória Vilardi”. |

| CL | Critério para análise                                | Dado coletado                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | Coesão verbal.                                       | Utilização do verbo <b>to be</b> para falar sobre a idade e cidade natal;<br>“I’m a student. I’m from Jaú.”<br>Utilização dos verbos “like” (embora a regência esteja imprópria no primeiro exemplo), contribui para a coerência temática do texto.<br>“I like (to) read very much.”<br>“I like novels.” |
|    | Ampliação de vocabulário/ léxico.                    | Ao falar sobre preferências, inclui no texto informações relevantes.<br>“I like <i>romantic comedy movies</i> . I like <i>novels</i> , my favorite book is <i>Midnight Summer</i> ”; “I like Korean dramas”; “I like k-pop music” .                                                                      |
|    | Produzir unidades linguísticas adequadas à fonética. | Ao pronunciar “phone number”, a participante faz o linking sound adequado e pode-se ouvir “phonumber”.                                                                                                                                                                                                   |

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 51, apresenta-se uma síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pela participante Bella.

Quadro 51: Mobilizações de capacidades de linguagem na produção final de Bella

| CL | Critério para análise                                                                                | Dado coletado                                                                                                                                                                     |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CA | Mobilização de conhecimento prévio/conhecimento de mundo.                                            | Nome, idade (numeral); profissão.<br>“My names is Bella. I’m ten years old. I’m a student.”                                                                                       |
| CD | Identificação de conteúdo que veicule informações quanto à estrutura textual do gênero comunicativo. | Idade, dados e preferências pessoais.<br>“I like (to) watch news programs.”<br>“My address is three two nine<br>£0*¢@²0 &@#>° street.”<br>“I like comedies.”                      |
| CD | Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.               | “My favorite movies is Twilight /andy my favorite movies stars is Robert Pattison.”<br>“I like novels. My favorite book is Secret Kingdom /n/ my favorite author is Rosie Banks.” |

| CL  | Critério para análise                                              | Dado coletado                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CLD | Operações de conexão.                                              | Utilização do conectivo “ <b>and</b> ”<br>“My favorite tv programa is “Cape two” <b>and</b> favorite tv star is Melissa Fumero.”                                                                                                                                                                                            |
|     | Coesão verbal.                                                     | Utilização do verbo <b>to be</b> para falar sobre a idade e cidade natal;<br>“I <b>m</b> a student. I <b>m</b> from Jaú.”<br>Utilização dos verbos “like” (embora a regência esteja imprópria no primeiro exemplo), contribui para a coerência temática do texto.<br>“I like (to) watch news programs.”<br>“I like novels.” |
|     | Ampliação de vocabulário/ léxico.                                  | Ao falar sobre preferências, inclui no texto informações relevantes.<br>“I like <i>korea</i> dramas. My favorite tv programa is “Cape <b>two</b> ” and favorite tv star is Melissa Fumero.”<br>“I like is... k-pop music, my favorite music’s... music is kill this love and my favorite performer is JungKook.”            |
|     | Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à fonética. | Ao pronunciar “three” [‘θɹi], que anteriormente havia pronunciado /tree/ [‘tri]; também modificou a pronúncia de “number”, como [‘nʌmbə] e não mais /nUmbə/. Além disso, a participante usa a pronúncia adequada de “phone” [‘foun] e não mais [‘pone].                                                                     |

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, a produção inicial de Sebastian foi gravada durante a aula. Sebastian se apresenta para a professora pesquisadora e os colegas participantes. No excerto 13, pode-se acompanhar a produção inicial do participante.

### Excerto 13 (Produção inicial de 07/02/2022)

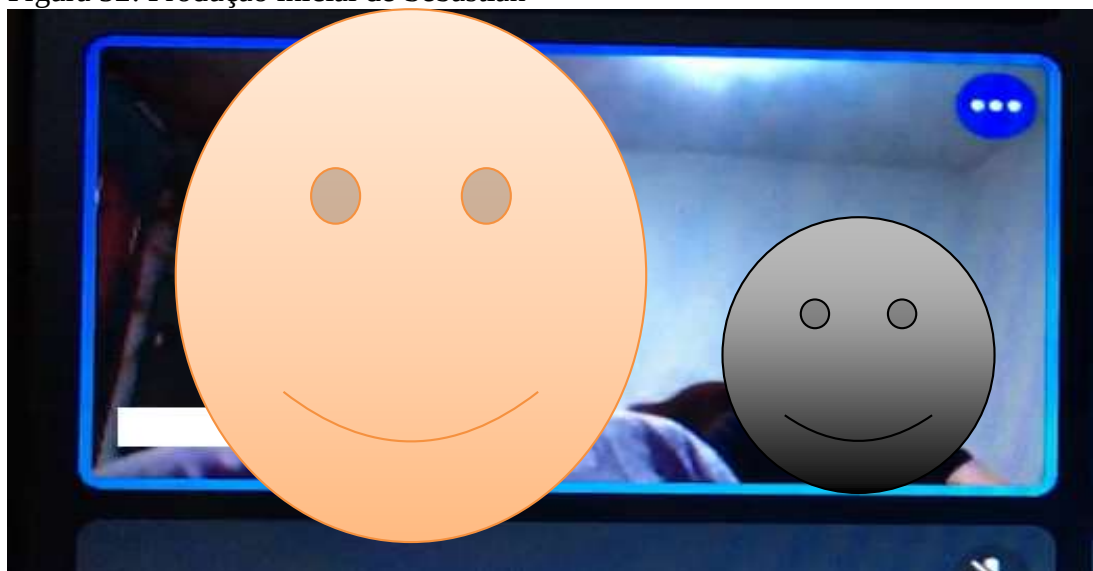
*“Hello, my name is Sebastian. I’m **twenty-nine** years old and I live in Jaú.”*

O conteúdo temático da produção inicial de Sebastian é composto por saudação, nome, idade e cidade de moradia. Para apresentar essas informações, o participante retoma o conhecimento prévio e de mundo, mas pode-se afirmar que, ao usar o numeral para declarar sua

idade, ele improvisa um número do qual se lembra, mas não o de sua idade verdadeira. Para conectar duas orações, o participante utiliza “and”, criando conexão na organização estrutural da frase. Em relação à oralidade, ao analisar o vídeo gravado, pode-se perceber que o participante está lendo sua resposta, acompanhado de outro participante, que está sentado atrás dele.

Na figura 52, pode-se realizar a análise da organização temática não verbal da produção inicial.

Figura 52: Produção inicial de Sebastian



Fonte: Elaborada pela autora.

As funções representativas do vídeo podem ser definidas como narrativas e conceituais. Nas representações narrativas, pode-se identificar os agentes presentes na imagem. Sebastian é o ator mais saliente na imagem, mas sua ação não é dirigida ao outro participante e sim à pessoa que está do outro lado da câmera. No caso do processo, pode-se identificar o de acompanhamento, já que há um segundo participante representado no ato semiótico, mas ele não pode ser considerado ator e não há relação vetorial com o primeiro participante.

Para as representações conceituais, o processo identificado é simbólico, uma vez que os participantes estão representados em termos do que significam. Em um primeiro plano, o ator está posicionado em realce na imagem, destacando seus atributos, enquanto o outro participante está atrás, sem destaque. Esse posicionamento no vídeo remete a valores simbólicos, culturalmente associados, no caso de pai e filho.

Na função interativa do vídeo, pode-se destacar as relações entre os participantes representados. Através da configuração visual, identifica-se que o contato é de exposição, uma

vez que o ator está se expondo para o observador, no caso a professora pesquisadora, a qual é uma espectadora invisível. Ainda, no grau de proximidade, ou seja, a distância social, pode-se identificar que o participante utiliza o plano médio, mostrando a imagem dos participantes pela cintura ou pelo joelho, o que sugere uma aproximação social, mas sem grande intimidade.

Em contraste, a produção final do participante, também coletada durante a gravação da aula, traz algumas informações adicionais, como pode ser observado no excerto 14.

**Excerto 14 (Produção final de 11/02/2022)**

*“I’m Sebastian. I’m **twenty – four** years old. I’m student. My address **é**... twenty-one J.... N.... Mai street. I’m from Jau. I like to ride a bike.”*

É importante observar que a idade do participante, nas duas produções, é diferente e não faz parte da idade real do mesmo. Além disso, o verbo utilizado para descrever o endereço residencial está em Português (é, ao invés de “is”). No entanto, pode-se considerar que há uma maior mobilização de capacidades de linguagem na produção final, uma vez que o participante acrescenta a informação de que é estudante e um passatempo, algo que ele gosta de fazer. A produção final do participante foi realizada durante a gravação da aula, mas o mesmo não abriu a câmera e, por esse motivo, não é possível fazer a análise da organização temática não verbal.

No quadro 52, apresenta-se o plano global dos conteúdos temáticos mobilizados por Sebastian.

Quadro 52: Plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções de Sebastian

| <b>Produção inicial</b>                                                                                   | <b>Produção final</b>                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome;</li> <li>- Idade;</li> <li>- Cidade de moradia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome;</li> <li>- Idade;</li> <li>- Profissão;</li> <li>- Endereço residencial;</li> <li>- Cidade de moradia;</li> <li>- Passatempo.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Já no quadro 53, apresenta-se a síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo participante.

Quadro 53: Capacidades de linguagem mobilizadas por Sebastian

| CL | Critério para análise                                                                                | Dado coletado                                                                                                          |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CA | Mobilização de conhecimento prévio/conhecimento de mundo.                                            | Nome, idade (numeral); profissão.<br>“My names is Sebastian. I’m twenty-four years old. I’m student.”                  |
| CD | Identificação de conteúdo que veicule informações quanto à estrutura textual do gênero comunicativo. | Idade, dados e preferências pessoais.<br>“I like to ride a bike.”<br>“My address is twenty-one £0*¢@²0 &@#°>° street.” |

Fonte: Elaborado pela autora.

Após apresentar os quadros com a síntese das capacidades de linguagem, mobilizadas em cada uma das produções dos participantes, apresenta-se a discussão sobre os resultados.

## 5. CONCLUSÃO

Nesta seção, são apresentados a discussão das análises e os resultados obtidos com a aplicação da sequência didática, utilizando o gênero trailer de animação, como instrumento de ensino/aprendizagem.

O primeiro trabalho feito foi a modelização do gênero trailer de animação a fim de construir uma SD de tal gênero. No entanto, como se pôde notar, a SD precisou ser remodelada, deixando de ser uma SD do gênero trailer para ser uma SD de apresentação social, utilizando o gênero como instrumento de ensino e aprendizagem.

Molan Cruzado *et al.* (2020) iniciaram a modelização do trailer e, nesta pesquisa, a análise do gênero foi finalizada, respondendo à primeira pergunta: “Quais são as características do gênero trailer e quais dessas características podem compor o modelo didático desse gênero?”

O modelo didático do gênero trailer de animação, categorizado pelas distribuidoras/produtoras e produzido pela Disney/Pixar Studios, foi realizado por meio do modelo de análise proposto por Bronckart (1999/2012) e o quadro do ISD. As características encontradas no modelo didático deveriam compor uma Sequência Didática do gênero trailer de animação. Entretanto, como anunciado, a SD precisou ser remodelada devido à pandemia e ao nível linguístico dos participantes da pesquisa.

Dessa maneira, a segunda pergunta da pesquisa “Como uma SD pode ser elaborada, utilizando o trailer como instrumento para o ensino e aprendizagem de idiomas” foi respondida, no sentido de que o gênero trailer de animação deixou de ser objeto de produção para aquisição do gênero e se tornou um instrumento para a aprendizagem de inglês, usado para o desenvolvimento de expediente linguístico e aquisição de vocabulário. Todavia, para isso, os trailers foram selecionados a partir das necessidades dos participantes e, por isso, acredita-se que o uso dos trailers é viável para ensinar diferentes situações de comunicação.

Após a análise do modelo didático e da elaboração da SD, veio o momento da aplicação para a coleta de dados, o qual é importante ressaltar. Devido à pandemia da COVID-19, foi necessário planejar a sequência didática para um espaço diferente do que era inicialmente, da sala de aula presencial para um ambiente online. Sabe-se que esse obstáculo não foi apenas enfrentado por essa professora pesquisadora, mas também por muitos pesquisadores com pesquisas em andamento. Para esta pesquisa, pensa-se que, caso as aulas tivessem sido ministradas presencialmente, poderia ter ocasionado mais dados coletados, como a gravação da interação entre alunos nas produções orais e, assim, seria possível analisar essas interações para se verificar o desenvolvimento de outras capacidades de linguagem.

Entretanto, para prosseguir com a pesquisa, o espaço de aplicação de ambiente online, com aulas síncronas e gravadas, não resultou na possibilidade de registrar a interação entre os pares. Além disso, os participantes de pesquisa também foram modificados: antes, alunos e professores da rede municipal de ensino; agora, participantes que se interessaram por um curso online e gratuito ministrado pela professora pesquisadora e anunciado nas redes sociais do colégio particular em que a professora leciona.

Devido ao momento da coleta, acredita-se que a aplicação remota da SD gerou menos dados do que o esperado inicialmente, embora possa se confirmar a contribuição do replanejamento para o ensino e aprendizagem, apesar da limitação do nível de inglês dos participantes. Portanto, as diferenças das hipóteses levantadas para o resultado alcançado são muitas e, de acordo com o nível linguístico dos participantes, acredita-se que esse resultado, embora diferente, seja positivo, uma vez que pôde-se observar o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Ainda, no sentido de destacar algumas diferenças, enfatiza-se que os instrumentos utilizados para a geração dos dados precisaram ser alterados, mas esse foi um grande problema para o mundo todo, inclusive para professores que não estavam fazendo pesquisa, e que tentavam ministrar suas aulas. Pode-se dizer que, no início, houve um “festival de gambiarras tecnológicas” para que o direito de aprender estivesse ao alcance de todos os alunos, até que os professores começaram a se apropriar das tecnologias e das ferramentas de aprendizagem, transformando, inclusive, as estratégias utilizadas.

Como não foi possível filmar as interações dos alunos ao produzirem um texto oral, a professora pesquisadora optou pela gravação das aulas online e, devido a essa opção, há excertos que foram úteis para fornecer mais elementos e compreensão a respeito da produção dos alunos. Ainda, sabe-se que a SD foi elaborada pensando em um grupo de participantes, com nível de inglês iniciante, referente ao A1 do Quadro Comum de Referência Europeu. No entanto, durante a primeira aula online, percebeu-se que alguns participantes estavam abaixo do nível A1 e foi necessário remodelar a SD. Essa remodelagem foi feita durante a primeira aula, sem tempo para reorganizar o conteúdo e, por esse motivo, as perguntas para a apresentação inicial seguiram o modelo de um material didático tradicional, como uma autoprescrição, com o intuito de que se pudesse avaliar o conhecimento linguístico dos participantes, como vocabulário, uso de anáforas e estruturas linguísticas. Pode-se dizer que a professora pesquisadora foi levada a esse tipo de autoprescrição por que os alunos participantes não conseguiram produzir uma apresentação simples, com nome, preferências e passatempos. Essas produções trouxeram, de maneira clara, a possibilidade de reflexão sobre o nível do conhecimento linguístico dos participantes. No entanto, sabe-se que a situação de comunicação

apresentada não faz parte de uma situação social diária e, por esse motivo, pode-se refletir sobre o trabalho do professor, uma vez que existe uma carga de tradição na metodologia de ensino e aprendizagem, principalmente em relação ao desenvolvimento de expediente linguísticos e, quando há falta de tempo, o professor acaba fazendo o que traz mais segurança para ele.

Ainda em relação à elaboração da sequência didática, há a necessidade de se olhar para o trabalho docente. O gênero não é o item mais importante de todo o processo de ensino e aprendizagem, mas sim o trabalho do professor, que é complexo e cheio de prescrições e autoprescrições e que, em meio às turbulências e às surpresas que podem ser encontradas no percurso desse trabalho, deve ser capaz de criar o meio propício para que a aprendizagem aconteça e o resultado possa ser notado. Como exemplo, esta pesquisa enfatiza essa importância, uma vez que o planejamento inicial foi reformulado diversas vezes a fim de que os participantes pudessem desenvolver capacidades de linguagem na produção de texto oral. A sequência didática elaborada inicialmente precisou ser modificada e, no fim, os resultados foram diferentes das hipóteses levantadas, em resposta às adaptações e reformulações que a professora pesquisadora foi capaz de fazer, com a intenção de que os participantes pudessem alcançar objetivos de aprendizagem.

Por isso, ao se pensar no professor de idiomas, que tem o material didático elaborado por outros e até mesmo nas escolas públicas e particulares de ensino regular, nas quais o material didático tem que ser usado para cumprir o plano de ensino, afirma-se a importância da intervenção do professor, uma vez que não é necessário elaborar uma sequência didática, mas acrescentar ou remodelar o que já está pronto no livro, fazendo com que a prática docente seja diferente e não fique “engessada”, presa “às receitas” didáticas sugeridas, ou seja, mesmo que o material esteja pronto, o professor deve usar outros instrumentos, não como uma parafernália, mas algo que possa abordar o conteúdo sugerido e utilizá-lo como instrumento para trabalhar tal conteúdo, como foi feito com os trailers de animação.

As respostas das duas primeiras perguntas desta pesquisa geraram o *input* para a coleta de dados, os quais a análise final responde à terceira e principal pergunta desta pesquisa: “Quais capacidades de linguagem dos alunos pôde-se constatar ao compararmos as produções iniciais e finais de cada participante?”

Para que as produções iniciais fossem geradas, fez-se uma sugestão de perguntas para que cada participante respondesse, orientando o trabalho da produção. Na produção inicial, ficou evidente que o nível linguístico dos alunos estava abaixo da fase de apresentação, aquém do nível A1, do Quadro Europeu Comum de Referência e, por esse motivo, conforme

mentionado, a pesquisadora precisou reprogramar a sequência didática, dando ênfase ao aprendizado de frases no presente.

Na análise das produções finais, foi possível perceber que os alunos compreenderam a interação e a apresentação das personagens dentro dos trailers e, dessa maneira, foram guiados a inserir determinadas informações em suas apresentações. No entanto, depois de todo o trabalho com a modelização do gênero e a inserção dos trailer, como modelo de apresentação pessoal, os alunos continuaram a inserir nome, endereço e telefone em suas apresentações, voltando ao modelo tradicional de ensino e aprendizagem de idiomas, seja pela reformulação da SD ou até mesmo pelo processo de ensino tradicional ao qual esses estudantes estão expostos.

Ainda assim pode-se constatar, a partir das produções analisadas, que os alunos desenvolveram capacidades de linguagem, de forma significativa, principalmente as capacidades de linguagem que estavam previstas nas atividades da sequência didática, tanto no que se refere às capacidades de ação quanto às discursivas e às linguístico-discursivas. Nas capacidades de ação, ao considerar a primeira produção e a produção final, não houve dificuldades dos participantes ao mobilizar conhecimentos prévios e de mundo para solucionar o problema de iniciar a sua apresentação, capacidade essa que ocorreu de maneira bastante significativa em todas as produções finais analisadas.

Nas capacidades discursivas, os participantes identificaram o conteúdo veiculado às informações quanto à estrutura textual do gênero comunicativo e, dessa forma, inseriram nos textos informações como dados pessoais e preferências. Em relação à mobilização dos mundos discursivos, para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático, foram observadas em apenas duas produções finais, não aparecendo tanto quanto a primeira citada.

Por fim, as capacidades linguístico-discursivas foram desenvolvidas, de maneira significativa, em todas as produções finais, principalmente em relação à ampliação/expansão de vocabulário. As operações de conexão, em que os participantes utilizam conectores para melhorar a coerência do texto, ocorreram em quase todas as produções. Embora o conectivo mais utilizado tenha sido “and”, houve coerência entre as informações, uma vez que os participantes mantiveram a relação entre os elementos. Quanto à coesão verbal, em que os participantes demonstram o domínio dessas operações, pode-se perceber a ocorrência em todas as produções finais, principalmente em relação aos verbos no presente, algo que não ocorreu na produção inicial dos participantes, que apresentavam ausência de verbos e até desconhecimento de como falar sobre si mesmos. A capacidade de linguagem mais evidente em todas as produções finais foi a ampliação e escolha do léxico, principalmente por que os participantes

foram capazes de incluir informações relevantes às produções finais, que não haviam sido capazes de fazer anteriormente, ao inserir preferências de filmes, programas de televisão, livros, atores e autores preferidos. Em relação à pronúncia dos participantes, pode-se afirmar que a capacidade linguístico-discursiva de compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à fonética foi mobilizada, de maneira significativa, uma vez que, ao ouvir os vídeos gravados, há uma percepção clara em relação à melhora nas pronúncias de muitas palavras e, inclusive, do uso de “*linking sounds*”, quando os alunos fazem junções de sonoridade nas palavras ditas.

Há ainda o fato da produção inicial ter sido mediada pela professora pesquisadora, mas a produção final, na maioria das entregas, foi feita por vídeo próprio, em que os alunos gravaram suas produções em casa, sem a mediação/intervenção da professora pesquisadora. Isso está além da motivação do aluno em falar inglês, mas também da autonomia desenvolvida durante o processo.

Ao considerar as observações da análise, pode-se afirmar que o gênero tornou-se instrumento (Vigotski, 1998; Schneuwly; Dolz, 2013) para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, como demonstrado. Assim, o ensino de inglês, por meio de gêneros textuais, busca não apenas ensinar a língua, mas também desenvolver habilidades comunicativas contextualizadas. Isso significa que os alunos aprendem a linguagem em situações reais de comunicação, o que os prepara melhor para interagir em diversos contextos sociais e profissionais.

Ainda, há um ponto que deve ser salientado nesta discussão. Como pode ser observado, durante a produção dos alunos, os trailers foram utilizados para guiar uma produção textual de outro gênero. O aluno passa a se comunicar e consegue inserir informações pessoais e preferenciais que antes não era capaz de fazer. De acordo com Schneuwly e Dolz (2013), ao se trabalhar com gêneros textuais, em sala de aula, há um desdobramento e o gênero passa a ser não só um instrumento para comunicação, mas também um objeto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o gênero proporciona uma prática de linguagem, em parte, fictícia e, a partir do vídeo de cada aluno se apresentando, gravado por cada um deles, tem-se uma parte significativa do trabalho, pois, embora o gênero não tenha deixado de ser um objeto de ensino-aprendizagem, tornou-se mais próximo às práticas sociais, e, assim, a aprendizagem também se tornou mais significativa, pois os alunos passaram a enxergar que a língua deve ser utilizada de forma autêntica.

Além disso, a integração da tecnologia, juntamente com a prática da oralidade, pode proporcionar uma experiência de aprendizado mais dinâmica e eficaz. O uso dos trailers como instrumento pode acontecer em diversas situações de aprendizagem. Na sequência didática

elaborada e adaptada para esta pesquisa, a situação de comunicação era uma apresentação, mas com tamanha diversidade de assuntos que os trailers abrdam, podem ser utilizados para fins específicos, como inglês para negócios ou para viagens.

Ademais, a produção do material didático possibilita a adaptação do mesmo, para que se incluam atividades que promovam a prática da oralidade, como apresentações orais e debates variados. Essa abordagem integrada permite que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas, de forma mais contextualizada, enquanto utilizam recursos tecnológicos que estão cada vez mais presentes em suas vidas. Nesse sentido, pode-se dizer que o gênero funcionou, de fato, como instrumento (Vigotski, 1998; Schneuwly; Dolz, 2013) para agir no mundo social.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 95 - 104.
- ABREU-TARDELLI, L.S.; LIMA, F.S.; SOUZA, R. R.; AMORIM, N. R. V.; FREITAS, J. P. M. Gêneros, Instrumento e Desenvolvimento Humano: Revisitando a Proposta Didática do Interacionismo Sociodiscursivo. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **Gêneros Textuais/Discursivos): Ensino e Educação (Inicial e Continuada) de Professores de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 215-245.
- ARNHEIM, R. **Art and visual perception: A psychology of the Creative eye**. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 1974. 508 p.
- BEHRENS, J. M. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação). p. 73-140.
- BORGES, L. F. **O desenvolvimento de capacidades de linguagem para a formação de leitores em língua inglesa: uma análise dos Cadernos do Ensino Médio da rede pública de São Paulo**. 2015. 289 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRONCKART, J. P. Pourquoi et comment analyser l’agir verbal et non verbal en situation de travail. In: BRONCKART, J.P.; Group LAF (orgs). **Agir et discours en situations de travail**. Genebra: Cahiers de la section des Sciences de l’Education, n. 103, 2004, p. 9 - 144.
- BRONCKART, J. P. **Les diferentes facetes de l’interactionnisme sócio-discursif**. Calidoscópio, Unisinos, vol. 3, n. 3, p. 149 - 159, set/dez, 2005.
- BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678=8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1 ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- BRONCKART, J. P. [1999]. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sóciodiscursivo**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- CAVALCANTI, I. C. **O anjo da anunciação: a definição do gênero trailer e sua reconfiguração comunicacional**. 2015. 116 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Comunicação) - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa. 2015.
- CORACINI, M. J. R. F. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. In: **Alfa**, São Paulo, v. 50, n. 1. p. 7 - 21, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L. O ensino de leitura em língua estrangeira. In: ANJOS-SANTOS, L. M., BEATO-CANATO A. P. M., CAMARGO G. P. Q. **Gêneros textuais no ensino aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. 1ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015, p. 19 - 63.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001, 263 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. BEATO-CANATO, A. P. M.; PETRECHE, C. R. C.; FERRARINI, M.; ANJOS - SANTOS, L. M. **Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais**. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40. p. 191 - 215, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequência didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade. Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

DEPIETRO, Jean-François. *et al.* 1996/1997. **Un modèle didactique du “débat”**: de l’objet social à la pratique scolaire. Enjeux, v. 39/40: 100-129.

DOLZ, J. **Seminário 2015. Palestras Prof. Joaquim Dolz**. 2015. Acesso em: 16 jan. 2024. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc](http://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc).

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., DE PIETRO, J. F. Relato de uma elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013 [2004]. p. 213 - 239.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. & BRONCKART, J. P. L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? - In: **Etudes de Linguistique appliquée**, n. 92, p. 23-37. 1993.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros Orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013 [2004]. p. 95 - 128.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013 [2004].

DOLZ, J, SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l’oral – Initiation aux genres formels à l’école**. Paris: ESF, 1998. (Didactique du Français)

FERREIRA, A. D.; MELO, G. C. V. Análise de textos multimodais da Web e o ISD. **DELTA** [online]. 2016, vol.32, n.1, pp. 1-21. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445056772752226428>.

FOLCHER, V.; RABARDEL, P. Hommes - Artefacts - Activités: perspective instrumentale. In: FALZON, P. (eds). **L’ergonomie**. PUF, 2004. pp. 251 - 268. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2004.01.0251>. Acesso em: 19 set. 2020.

FORCEVILLE, C. J.; URIOS-APARISI, E. (eds.). **Multimodal metaphor**. Applications of cognitive linguistics. New York: Mouton de Gruyter, 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRIZE, J. B. Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien. **Language Française**. Paris: Larousse, n. 50, 1981.

GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**. The social interpretation of language meaning. London: Edward Arnold. 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Arnold. 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação** n. 7, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, jan-abr. 1998.

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

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **As provas de espanhol da UEL, da UEM e da UFPR**: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos. 2007. 217f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual e Londrina, 2007.

LEAL, A. A. **A organização textual do gênero Cartoon**: Aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos. 2011. 380 f. Tese (Doutorado) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33 - 49.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 9a. Ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 81-94.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. Por que ensinar resumos na escola. In: **Revista Carta fundamental**, nº 15, fev.: 48-51, 2010.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas, Editora Pontes: 2018. Disponível em : [https://87f78528-b98c-4d12-a9ae-6f304c849ca9.filesusr.com/ugd/2571f3\\_c0fade51da4c489fa4efa523d7bda75c.pdf](https://87f78528-b98c-4d12-a9ae-6f304c849ca9.filesusr.com/ugd/2571f3_c0fade51da4c489fa4efa523d7bda75c.pdf)

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. As diferentes configurações de sequência didática : do esquema original ao expandido no Brasil. In: **Revista Raído**, v. 17, n. 44, p. 83 - 106, 2023.

MACHADO, A. R. Para (re) pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópio**, v.2, n.1, p. 17-28, 2004.

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Intercâmbio**, São Paulo, v.10, p. 137 – 147, 2001. Republicado em MACHADO *et al.* (2009).

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G. Apropriação de gêneros pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e a evolução do métier. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010. Disponível on-line: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v10n3/09.pdf>.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L., BONINI, A. MOTTA-ROTH, D (orgs.). **Gêneros: teoria, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. especial 1, p. 35, 46, 2013

MACHADO, A.R., GUIMARÃES, A.M.M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A.R., ABREU-TARDELLI, L.S., CRISTOVÃO, V.L.L. (orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado das Letras. 2009. p. 17-42.

MOLAN CRUZADO, N. **A tradução de legendas e suas contribuições no ensino-aprendizagem de leitura em Inglês como Língua Estrangeira**. 2019. 174 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

MOLAN CRUZADO, N.; RODRIGUES, R. F. L.; FERREIRA, A. A. G. O. O trailer de animação infanto-juvenil como gênero para um modelo didático no ensino de inglês.

**Linguatec**, v. 5, n. 2, p 75-94, nov. 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.35819/linguatec.v5.n2.4604>.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação). p. 11-72.

PONTARA, C. L. **Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa**. 2015. 444f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, PR, 2015.

QUINTANA, J. G. O trailer no sistema de marketing de cinema: à procura do quinto elemento. In: **Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**: Belo Horizonte, 2003.

RABARDEL, P. People and technology: a cognitive approach to contemporary instruments. **Université Paria** 8, pp. 188, 2002. Disponível em:

[https://hal.science/file/index/docid/1020705/filename/people\\_and\\_technology.pdf](https://hal.science/file/index/docid/1020705/filename/people_and_technology.pdf) Acesso em: 19 set. 2020.

RODRÍGUEZ, G. G.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999

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

SANTIAGO, S. S., KRIEGER, M. G., ARAÚJO, J. O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais. In: **Filologia e língua portuguesa**, Faculdade de filosofia, São Paulo, v. 16, n.2,

p. 381 - 402, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/issue/view/7282>. Acesso em: 19 set. 2020. ISSN: 2176 - 9419.

SANTOS, C. M. N. **Trailer: Cinema e publicidade no mesmo rolo**. 2004. Dissertação. Mestrado em Comunicação Social. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

SILVA, S. F. Do modelo didático ao ensino-aprendizagem de um discurso: polidez em um debate público em francês. In: LOUSADA; ROCHA (orgs) **Gêneros Textuais no Ensino e na Aprendizagem das Línguas: Dos Estudos Teóricos às Práticas Didáticas**. Curitiba: Appris, 2018.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: **Calidoscópio**, v.7, n. 1, p. 11-23. Jan/abril, 2009. Disponível em: [calidoscopio/article/view/4851/2109](http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109). Acesso em: 13 jan. 2021.

SHANNON, C.; WEAVER, W. **The mathematical theory of communication**. Urbana, University of Illinois Press, 1949.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2017.

TIC educação 2018. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. **Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools: ICT in education 2018** [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Edição bilíngue português/inglês. Disponível em: [https://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC\\_EDU](https://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_EDU). Acesso em: 8 set. 2020.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443 – 466, set/dez. 2005.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79 - 97. Editora UFPR, 2014.

VÁSQUEZ, R. R.; ANGULO, R. F. **Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2a ed. Martins Fontes: São Paulo, 1987 [1998].

## APÊNDICE

## **A – Autorização dos Pais/Alunos**

### **Autorização**

Prezados Pais ou Responsáveis,

Gostaria de comunicar-lhes que o grupo de alunos inscritos no curso online foi escolhido para participar de uma pesquisa que está sendo realizada.

Este estudo está sendo desenvolvido pela professora NATALIA MOLAN CRUZADO, que é uma pesquisadora, da Área de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, na UNESP – Araraquara.

A pesquisa envolverá o grupo tendo como objetivo:

- 1) analisar atividades realizadas pelos alunos durante as aulas ministradas;
- 2) analisar a participação dos alunos nessas atividades.

Comunico que esta pesquisa está sendo realizada durante o 1º Bimestre de 2022, sendo que as aulas do curso mencionado serão gravadas para análise posterior.

Para tanto, peço sua permissão:

- 1) para que seu filho possa participar dessa pesquisa;
- 2) para que os dados coletados durante a pesquisa possam ser usados para apresentações que venham a ocorrer dentro da área de pesquisa, da qual essa professora faz parte. Estas apresentações terão como finalidade o estudo, a análise e verificações quanto ao andamento da pesquisa.

Todos os dados colhidos durante as aulas ministradas através dessa pesquisa estarão à disposição.

Antecipadamente agradeço a sua atenção e colaboração para a realização dessa pesquisa.

Cientes:

---

Responsável

---

Aluno

---

Natalia Molan Cruzado

Professora Pesquisadora

**B – Anuncio do Curso Gratuito em Redes Sociais****Colégio São Lucas**

28 de jan. de 2022 • 🌐

**Super novidade!!**

Venha participar do Curso Intensivo da Língua Inglesa, ministrado por nossa professora Natália Molan!  
Aprimore e reforce!

Para participar é muito fácil: basta se inscrever através do link <https://forms.gle/ZobAXMnwbzSxEUpX5>, preencher os dados e você receberá um email com todas as instruções!

O curso é totalmente gratuito e aberto ao público!