QUADRO EM MOVIMENTO: O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL *WHITEBOARD ANIMATION* E SUAS POTENCIALIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

MOVING FRAMEWORK: THE DISCURSIVE GENRE DIGITAL WHITEBOARD ANIMATION AND ITS DIDACTIC-PEDAGOGICAL POTENTIALS

Fernando Gonçalves de Souza Neto https://orcid.org/0000-0001-6033-3104
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
fernando.jandiroba@hotmail.com

Filipe Santos Guerra https://orcid.org/0000-0002-7538-9693
Programa de Pós-Graduação em Linguística - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
filipe.guerra16@gmail.com

Márcia Helena de Melo Pereira 0000-0000-0000-0000
Programa de Pós-Graduação em Linguística - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
marciahelenad@yahoo.com.br

http://doi.org/10.35572/rle.v25i2.6541

Recebido em 09 de junho de 2025
Aceito em 28 de julho de 2025

Resumo: Considerando as transformações tecnológicas e sua influência nos processos de ensino-aprendizagem, destacamos a importância da integração de recursos multimodais na educação contemporânea. Nesse sentido, o presente artigo investiga as potencialidades do gênero *whiteboard animation* como recurso pedagógico na Educação Básica (pública e privada). Mais especificamente, com base nas concepções de letramento digital e de hipertextualização de enunciados, discutimos como o *whiteboard animation*, caracterizado pela combinação de elementos verbo-visuais dinâmicos, pode contribuir para o processo de mediação pedagógica, hipotetizando que o professor pode engajar os alunos ao mostrar como o conteúdo estudado se conecta e pode ser aprendido através de algo que já faz parte do universo deles. Para isso, fundamentamos nossa análise nos estudos de Bakhtin (2016), Rojo (2013), Ribeiro (2009), Xavier (2009) e Koch (2007). Assim, a partir de uma abordagem mista, que combina métodos quantitativos e qualitativos de análise de dados (coletados via questionário), este estudo busca contribuir para a ampliação de práticas pedagógicas inovadoras que valorizam o uso de gêneros discursivos digitais como estratégias de ensino, promovendo uma aprendizagem mais interativa e significativa. Os dados nos revelaram que, apesar do desconhecimento dos participantes sobre o gênero, ele apresenta grande potencial didático-pedagógico. Sua estrutura multimodal facilita a compreensão de narrativas complexas, permitindo a abordagem de temas sensíveis com maior acessibilidade. Ademais, sua presença em plataformas digitais possibilita uma abordagem pedagógica envolvente, aproximando os discentes dos conteúdos de forma natural e interativa.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Multimodalidade. Gênero *Whiteboard Animation*.

Abstract: Considering technological transformations and their influence on teaching-learning processes, we highlight the importance of integrating multimodal resources in contemporary education. In this sense, the present article investigates the potentialities of the *whiteboard animation* genre as a pedagogical resource in Basic Education (public and private). More specifically, based on the concepts of digital literacy and the hypertextualization of utterances, we discuss how *whiteboard animation*, characterized by the combination of dynamic verb-visual elements, can contribute to the pedagogical mediation process. We hypothesize that teachers can engage students by demonstrating how the studied content connects with and can be learned through something that is already part of their universe. To this end, our analysis is grounded in the studies of Bakhtin (2016), Rojo (2013), Ribeiro (2009), Xavier (2009), and Koch (2007). Thus, employing a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative data analysis (collected via questionnaire), this study seeks to contribute to the expansion of innovative pedagogical practices that value the use of digital discursive genres as teaching strategies, promoting more interactive and meaningful learning. The data revealed that, despite participants' unfamiliarity with the genre, it presents significant didactic-pedagogical potential. Its multimodal structure facilitates the comprehension of complex narratives, allowing for the approach of sensitive topics with greater accessibility. Furthermore, its presence on digital platforms enables an engaging pedagogical approach, connecting students with content in a natural and interactive way.

Keywords: Multimodality. Teaching-Learning. Whiteboard Animation Genre.

CC BY NC ND

Introdução[1]

Com as constantes evoluções nas formas de interação e comunicação social, o ser humano foi e continua sendo levado a se adaptar ao meio em que vive para usufruir dos benefícios da vida em comunidade. De acordo com Durkheim (2002, p. 11), o fato social explica

> toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter.

Assim, partindo do pressuposto de que o indivíduo necessita se submeter a certas convenções sociais para poder gozar das prerrogativas do meio social e não ser excluído dele, a educação deve ser encarada como um fato social, pois é responsável pelo processo de preparação cultural do sujeito para a sua constituição consciente como agente (inter)ativo, reflexivo e plural em sua singularidade.

Diante desse cenário, o letramento[2] torna-se uma condição essencial para que o indivíduo possa socializar. Isso porque, para participar da dinâmica social, é necessário desenvolver habilidades de comunicação, como ler, escrever e inferir. Uma vez que a educação e o letramento são diretamente interdependentes, Dionísio (2001, p. 137-138) defende que "a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade", diferenciando-se da alfabetização. Segundo a autora (2001, p. 138), "na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem", e essas capacidades/habilidades precisam de atualizações frequentes.

Nesse bojo, considerando a popularização da internet e dos dispositivos digitais, a sociedade passou a demandar mais interações e interlocuções em espaços virtuais, exigindo das pessoas certo conhecimento para operar nesse novo ambiente caracterizado pela verbo-visualidade e pela multimodalidade. Em outras palavras, diante dessas transformações tecnológicas, novos meios de comunicação surgiram, popularizados por computadores, *smartphones*, *tablets* e outros equipamentos eletrônicos, levando à hipertextualização de enunciados em gêneros discursivos digitais, o que reclama de seus usuários um tipo específico de letramento: o digital (Guerra, 2022).

Tendo isso em vista e destacando especificamente o contexto educacional, as rápidas transformações tecnológicas impactaram profundamente o modo como nos

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. O conteúdo deste artigo é produto do amparo dessa instituição.

[2] Adotamos a forma singular do termo "letramento" ao longo deste trabalho para refletir uma perspectiva teórica que o compreende como um fenômeno multifacetado, mas unitário, de práticas sociais de leitura e escrita. Embora existam diferentes tipos de letramentos (por exemplo, letramento digital, letramento literário, letramento científico etc.), o uso do singular enfatiza que todas essas manifestações estão interligadas e fazem parte de um mesmo processo mais amplo de inserção e participação nas culturas escritas. Essa escolha se alinha à visão de autores como Soares (1998), que popularizou o conceito no Brasil, e à compreensão de que o letramento não é apenas uma habilidade individual (como ler e escrever), mas sim um conjunto de práticas sociais e culturais que capacitam o indivíduo a interagir de forma significativa com as múltiplas linguagens e códigos presentes na sociedade contemporânea. Portanto, ao falar em "o letramento", referimo-nos a essa capacidade geral de atribuir sentidos e produzir mensagens em diversos contextos, reconhecendo suas especificidades sem fragmentar o conceito central.

CC BY NC ND

comunicamos e aprendemos, exigindo novas abordagens pedagógicas para integrar essas tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o uso de recursos multimodais tem ganhado destaque, uma vez que eles permitem a integração de diferentes linguagens e semioses, oferecendo novas possibilidades de interação entre estudantes, professores e conteúdo didático. Entre esses recursos, o *whiteboard animation* popularizado principalmente em plataformas como o famoso serviço de *streaming YouTube*, tem se destacado como uma possível ferramenta de mediação pedagógica. Segundo a empresa multinacional americana de *software* de computador *Adobe Systems*, o *whiteboard animation* é um estilo de animação digital que simula desenhos e textos sendo escritos à mão em um quadro branco, geralmente acompanhados por narração. Utilizado amplamente na educação, treinamentos corporativos e marketing, esse recurso combina elementos visuais e auditivos para transmitir informações de forma clara e envolvente. Sua estrutura narrativa facilita a explicação de conceitos complexos, promovendo um aprendizado dinâmico e acessível.

Diante do exposto e considerando o prisma dos ambientes digitais, no qual sujeitos (inter)agem e produzem enunciados diversos, bem como a hipertextualização de enunciados por meio de gêneros discursivos digitais, este artigo tem como objetivo geral explorar as potencialidades didáticas do gênero discursivo digital *whiteboard animation*. Para isso, os objetivos específicos desta pesquisa são: i) investigar a viabilidade deste gênero como recurso didático-pedagógico para a Educação Básica; ii) detalhar e compreender as percepções dos participantes em relação ao uso desse gênero discursivo digital no ambiente escolar; e iii) contribuir para a discussão sobre a importância de práticas pedagógicas inovadoras que integrem os gêneros discursivos digitais, oferecendo aos educadores estratégias eficazes para lidar com os desafios da educação contemporânea.

Hipotetizamos que o professor pode engajar os alunos ao mostrar como o conteúdo estudado se conecta e pode ser aprendido através de algo que já faz parte do universo deles. Desse modo, para que atestemos ou refutemos esta hipótese, fundamentaremos nosso estudo em uma abordagem teórico-metodológica que integra as contribuições de Bakhtin (2016) sobre os gêneros discursivos, Rojo (2013) e Ribeiro (2009) sobre os letramentos digitais, além de Xavier (2009) e Koch (2007) no que se refere à hipertextualização de enunciados.

Além disso, para investigar as potencialidades didáticas do gênero *whiteboard animation* no ensino-aprendizagem, este estudo adotou uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos. A pesquisa envolveu como sujeitos graduandos, pós-graduandos e professores em exercício, buscando suas percepções e opiniões sobre o uso e reconhecimento desse gênero no ambiente educacional. O *corpus* de análise consistiu em um vídeo específico do *YouTube* intitulado *Caperucita Roja | Destripando la Historia | Canción Parodia*, um exemplo de *whiteboard animation* que narra uma versão de um conto de fadas. A escolha por este vídeo em língua espanhola se deu por sua relevância como exemplar do gênero e pela especificidade de seu conteúdo, como minudenciaremos posteriormente.

O texto que se segue, portanto, traz uma breve revisão de literatura dos conceitos supracitados. Posteriormente, são comentados aspectos metodológicos deste artigo e realizadas as discussões acerca dos dados que compõem o nosso *corpus*. Por último, são apresentadas conclusões viabilizadas a partir da exploração desses dados.

CC BY NC ND

1. Entre Textos e Telas: letramentos, hipertextos e gêneros discursivos digitais na era da cibercultura

De acordo com Rojo (2013), algumas propostas escolares de letramento, ao privilegiarem as modalidades escritas, acabam por ignorar ou minimizar a relevância das práticas orais presentes na vida social. No entanto, a comunicação, seja escrita, oral ou multimodal, é um elemento essencial para a participação ativa na sociedade. Dessa forma, é possível discutir não apenas o papel do letramento na vida dos indivíduos, mas também suas múltiplas formas de manifestação. Segundo Ribeiro (2009), é possível que uma pessoa analfabeta – alguém que não adquiriu as habilidades de decodificar e codificar a escrita – demonstre letramento ao interagir em um contexto social no qual a escrita esteja presente e seja relevante em suas práticas cotidianas. Isso significa que, ainda que um indivíduo não domine a leitura e a escrita em sua forma convencional, ele pode compreender e interagir com práticas letradas que permeiam o espaço social, demonstrando, assim, que o letramento vai além da simples decodificação de textos escritos, mas envolve, também, o reconhecimento de sua função e valor na sociedade.

Diante disso, Ribeiro (2009, p. 24) sinaliza para o conceito de letramento como algo instável e não homogêneo. Isso significa que o letramento não pode ser compreendido como um conceito único e estático, aplicável a qualquer indivíduo, local, período ou contexto sociocultural e político. Aliado a isso, ela insiste que

> não há um limite para o letramento, ele é infinito. A razão disso é que a humanidade sempre inventará formas novas de escrever, novos gêneros de texto, suportes de leitura etc., de acordo com as infinitas necessidades que temos e teremos, fazendo com que nosso horizonte de letramento esteja sempre em expansão (Ribeiro, 2009, p. 19).

Com isso, Ribeiro (2009) afirma que a esse apoderamento progressivo dos novos meios de comunicação pelos sujeitos nomeou-se "letramento digital", discussão que surge como uma resposta à crescente inserção das tecnologias digitais no cotidiano e à necessidade de adaptação dos processos educacionais. Em sua visão, o letramento digital diz respeito ao segmento do letramento que é formado pelas competências ambicionadas e indispensáveis florescidas em pessoas ou grupos de pessoas no sentido de viabilizar (inter)ações eficazes em ciberespaços, sejam eles suportados pelo computador ou por tecnologias afins. Não obstante, a autora complementa o seu pensamento salientando que é necessário desenvolver algumas habilidades para alcançar o letramento digital, como, por exemplo, usar os aparatos tecnológicos e ler/compreender os diversos gêneros e textos apresentados na tela do computador. Nas palavras dela, quando se trata de leitura e escrita em ambiente digital, "não basta saber digitar, é preciso saber ler, escolher, pesquisar, triar, selecionar, refazer, participar" (Ribeiro, 2009, p. 35).

Rojo (2013) reforça as assertivas de Ribeiro (2009) ao defender que o letramento digital envolve mais do que a mera alfabetização tecnológica, abrangendo a capacidade de interpretar e produzir significados em ambientes multimodais, nos quais textos, imagens, sons e vídeos se interligam de maneira complexa, em um produto que os linguistas denominam "hipertexto".

Conforme Koch (2007) e Xavier (2009), como consequência das novas formas de enunciação via aparatos tecnológicos, na década de sessenta, Theodore Nelson instituiu o termo "hipertexto" para explicar um sistema de escrita que funcionaria de forma semelhante ao pensamento humano, mediante o uso de tecnologias. Considerando isso, Nelson (1992, *apud* Koch, 2007) apresenta o hipertexto como um conceito

unificado de ideias e dados que se conectam, possibilitando sua edição em ambiente computacional. Essa abordagem evidencia o hipertexto não apenas como um sistema de organização de dados, mas igualmente como uma forma de pensamento.

Assim, alguns anos mais tarde, com o desenvolvimento e popularização da internet, o termo cunhado por Nelson estabeleceu-se como algo realmente possível e aplicável à realidade digital em que o mundo acabara de se inserir. Isso posto, Snyder (1997, p. 126, grifos do autor) redefiniu o hipertexto como:

> [...] um *medium* de informação que existe apenas *on line*, num computador. É uma estrutura composta de blocos de texto conectados por nexos (*links*) eletrônicos que oferecem diferentes caminhos para os usuários. O hipertexto providencia um meio de arranjar a informação de maneira não-linear, tendo o computador como automatizador das ligações de uma peça de informação com outra.

Dessa maneira, pode-se compreender o hipertexto on-line como uma escrita que, prototipicamente, não segue o padrão de linearidade e sequencialidade de um texto impresso. Ele permite ao leitor, por meio de "vias rápidas", o acesso a outras informações (*links*), possibilitando a navegação entre diferentes textos que, de alguma forma, complementam o original. Essa característica evidencia a natureza multimodal e multissemiótica do hipertexto, uma vez que sua construção textual se baseia na conexão e na integração de elementos provenientes de diversos registros da linguagem. Nesse contexto, Xavier (2009) conceitua o hipertexto como uma forma de linguagem multifacetada. Ele o caracteriza como híbrido, dinâmico e flexível, dada sua capacidade de interagir com outras interfaces semióticas e de acolher diferentes tipos de textualidade. Essa estrutura aberta e interativa possibilita uma (co)construção enunciativa entre autor e leitor, permitindo que este último atue não apenas como receptor, mas como participante ativo na construção do sentido. Como argumenta Marcuschi (1999, p. 33), o leitor assume o papel de "leitor-co-produtor", contribuindo para a ressignificação e expansão do texto à medida que interage com seus múltiplos percursos e conexões. Outrossim, para Xavier (2009, p. 175), a multissemiose

> [...] é uma novidade fascinante do hipertexto por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais. A fusão dos diversos recursos das várias linguagens numa só tela de computador acessíveis e utilizáveis simultaneamente em um mesmo ato de leitura provoca um construtivo, embora volumoso, impacto perceptual-cognitivo no processamento da leitura.

Dessa forma, o hipertexto não deve ser compreendido apenas como um texto não padronizado, não linear e multifacetado no que diz respeito ao registro da linguagem, mas, sobretudo, como a concretização de um gênero discursivo que promove a interação enunciativa e a construção de sentidos. Essa interação ocorre por meio de um alinhamento contínuo a ações responsivas[3], permitindo que o leitor não apenas navegue pelo conteúdo, mas também atue na (re)significação do texto. Sob essa perspectiva, o hipertexto se configura como uma espécie de "mão de via dupla" entre autor e leitor, em que ambos participam ativamente do processo de construção do significado.

[3] Segundo Bakhtin (2016), a partir da premissa da relação de interação entre sujeitos falantes – não há passividade entre as partes –, *ação responsiva* é um ato dialógico que permite ao interlocutor concordar, complementar e/ou transformar um enunciado, possibilitando, assim, a compreensão plena dele.

Nesse contexto, Rojo (2013) destaca o papel da linguagem digital, que, segundo a autora, transforma profundamente todas as modalidades de linguagem e mídias ao submetê-las a um código universal de representação. Esse processo ocorre porque as mídias digitais, independentemente de suas semioses distintas, convertem textos, imagens, sons e vídeos em um código binário ou numérico, permitindo sua manipulação automatizada. Como resultado, a digitalização não apenas reorganiza e adapta conteúdos provenientes de diversas mídias, mas também possibilita sua integração e reconfiguração em novos formatos. Assim, a comunicação digital não se limita à reprodução de informações, mas potencializa a recriação e o rearranjo de discursos, expandindo as possibilidades de interação e produção de sentido no ambiente hipermidiático.

Além disso, ao analisar o contexto escolar, Rojo (2013) argumenta que, diante do cenário dinâmico em que vivemos, é essencial reconhecer a familiaridade dos estudantes atuais com o ambiente digital e suas tecnologias[4], ou seja, como agentes ativos na construção e compartilhamento de enunciados na era virtual. Nesse sentido, considerando que os jovens estão cada vez mais imersos no universo da tecnologia, torna-se fundamental compreender o letramento digital como uma competência indispensável para o professor. Isso porque, no ambiente escolar, o processo de ensino-aprendizagem não se dá de forma unilateral, mas sim como uma via de mão dupla: de um lado, o professor, responsável por ministrar as disciplinas e inserir os gêneros discursivos digitais no contexto de sala de aula; de outro, o estudante, que, a partir de sua familiaridade com as tecnologias, pode contribuir para o letramento digital do próprio docente, enriquecendo essa troca de saberes.

Isso posto, quando discutimos acerca dos gêneros discursivos digitais e sobre a utilização da tecnologia no âmbito escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla o desenvolvimento de habilidades ligadas ao aproveitamento crítico e consciente das tecnologias digitais. Isso se manifesta tanto de modo transversal (considerando que elas estão presentes em todas as áreas do conhecimento e devem ser destacadas em diversas competências e habilidades, com objetos de aprendizagem variados) quanto de modo direcionado, conforme a Competência Geral 5: Cultura Digital, que tem como objetivo o desenvolvimento de capacidades de compreensão, uso e criação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em diversas práticas sociais (Brasil, 2018, p. 9).

[4] O conceito de “nativo digital”, popularizado por Prensky (2001), postula que indivíduos nascidos na era digital (a partir de 1980, aproximadamente) possuiriam habilidades inatas ou adquiridas naturalmente com as tecnologias, diferenciando-se dos "imigrantes digitais". Contudo, pesquisas mais recentes e aprofundadas têm refutado essa ideia, qualificando-a como uma simplificação excessiva e, por vezes, um mito. Autores como Bennett, Maton e Kervin (2008), Kirkland (2011) e Margaryan, Littlejohn e Fincher (2011), entre outros, argumentam que a familiaridade com a tecnologia não é determinada apenas pela data de nascimento, mas sim por uma complexa interação de fatores como acesso e oportunidades, engajamento e uso, contexto socioeconômico e cultural, habilidades específicas etc. Nosso posicionamento, alinhado a essa perspectiva crítica, é que, embora os estudantes de hoje demonstrem uma notável familiaridade e fluidez no uso de diversas tecnologias digitais, seria um erro assumir que todos possuem um conjunto homogêneo de “superpoderes” digitais inatos para fins educacionais ou sociais mais amplos. Em vez de “nativos digitais”, consideramos mais adequado falar em “gerações conectadas” ou “jovens familiarizados com o ambiente digital”. Essa terminologia reconhece o contato constante com as tecnologias sem, contudo, desconsiderar a necessidade premente de desenvolver letramentos digitais específicos e multifacetados (como a capacidade de buscar, selecionar, avaliar, produzir e compartilhar informações de forma crítica e ética no ambiente digital), os quais são essenciais para sua plena participação cidadã e acadêmica na sociedade contemporânea. Portanto, a familiaridade não elimina a necessidade do papel mediador e didático do professor no desenvolvimento dessas competências.

Assim, levando em consideração o campo escolar, vale ressaltar que, ao conhecer melhor os meios e as TDICs utilizadas pelos estudantes, torna-se mais fácil orientá-los quanto a utilização desses recursos para fins de aprendizado, viabilizando a eles o aproveitamento das possibilidades oferecidas pelo ciberespaço e fazendo, assim, com que estejam sujeitos a um ambiente atualizado e real de interação e discursivização. É nesse sentido que trazemos para a discussão o gênero discursivo digital *whiteboard animation*. Mas, para isso, é necessário recorrermos à teoria dos gêneros discursivos, proposta por Bakhtin (2016) e seu Círculo, a qual oferece uma base importante para a compreensão sobre como diferentes formas de comunicação se organizam em contextos sociais.

Segundo a perspectiva bakhtiniana, conhecida como "Teoria Dialógica da Linguagem" ou "Teoria Enunciativo-Discursiva", a interação é o lócus da linguagem. Logo, para o Círculo de Bakhtin, a todo momento enunciamos e, consequentemente, produzimos textos, os quais, de acordo com Koch (1997), são manifestações verbais constituídas de escolhas linguísticas sistematizadas que viabilizam não somente a apreensão de sentidos por parte de um indivíduo, mas também a interação de sujeitos sociais e dialógicos num ato em que se calham permutas de conhecimento.

Consoante Bakhtin (2016), o texto (e, por conseguinte, o discurso) se organiza em gêneros, os quais, segundo ele, são tipos de enunciados de estabilidade relativa, dotados de aspectos temáticos, composicionais e estilísticos. Em relação a esses aspectos, o teórico russo salienta que o primeiro deles diz respeito aos assuntos que "cabem" e são possíveis de serem discutidos em determinado gênero; o segundo está relacionado com a forma retórica básica do gênero (como ele se organiza estruturalmente); já o terceiro refere-se aos estilos que se fazem presentes em um ato de enunciação (aqui, portanto, são abarcados tanto o estilo individual quanto o estilo do gênero).

Ao salientar a diversidade dos "tipos relativamente estáveis" de enunciados, o olhar vanguardista do Círculo de Bakhtin já apontava que

> a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo. (Bakhtin, 2011, p. 262).

Essa afirmação nos dá base para discutir gêneros discursivos digitais, tais como o *whiteboard animation*, utilizando preceitos bakhtinianos, mesmo eles datando do século passado. Isso posto, o *whiteboard animation* pode ser definido como um gênero discursivo digital a partir da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, pois apresenta uma estabilidade relativa e se organiza por meio de aspectos temáticos, composicionais e estilísticos específicos.

No que se refere ao tema, o *whiteboard animation* é amplamente utilizado para explicação de conceitos, treinamentos, *storytelling* e marketing, o que define seu campo temático principal. Esse gênero discursivo se adapta a contextos diversos, como: educação (ensino de conteúdos acadêmicos de forma didática); treinamentos corporativos (capacitação profissional e desenvolvimento organizacional); marketing e publicidade (explicação de produtos ou serviços de maneira clara e atrativa); e divulgação científica (simplificação de conceitos complexos para um público amplo). O tema, portanto, se relaciona diretamente com o objetivo comunicacional do enunciado, sempre voltado à transmissão de informações de forma envolvente e acessível.

CC BY NC ND

Já no aspecto composicional, sua estrutura retórica básica segue uma sistematização multimodal, combinando imagem, texto e narração para construir sentido. Assim, os principais elementos composicionais incluem: um narrador em *voice-over* (a voz guia a audiência na compreensão do conteúdo); imagens desenhadas progressivamente (a ilustração segue a narração, reforçando a mensagem); sequência lógica e didática (o fluxo de informações é linear, estruturado para facilitar a compreensão); e uso de esquemas e metáforas visuais (recurso fundamental para simplificar conceitos abstratos). Para além disso, a dinamicidade e a sincronia entre áudio e imagem são características essenciais do gênero, diferenciando-o de outros tipos de animações digitais.

O estilo do *whiteboard animation*, por sua vez, pode variar de acordo com o contexto e o público-alvo, mas, de modo geral, apresenta: i) linguagem acessível e direta, evitando termos excessivamente técnicos; ii) tom didático e explicativo, favorecendo a clareza na transmissão da informação; iii) uso de metáforas e exemplos cotidianos para facilitar a compreensão; iv) interação multimodal, combinando texto escrito, imagens ilustrativas e narração. Ademais, o *whiteboard animation* permite tanto um estilo individual, influenciado pelo criador (como escolhas de *design* e tom da narração), quanto um estilo do próprio gênero, marcado pela simplicidade visual, animação fluida e ênfase na explicação didática.

Assim sendo, em uma perspectiva de definição embasada nas ideias de Dionísio (2008), que afirma que as mídias e a tecnologia nos apresentam uma gama de gêneros que se encontram revisados (e que figuram em novos *layouts* ou acompanham outros tipos textuais e imagens, além de outros recursos), gêneros discursivos digitais como o *whiteboard animation* permitem uma maior liberdade com o tratamento de outros gêneros. Nesse sentido, o uso do *whiteboard animation* em sala de aula está alinhado às orientações da BNCC, que, por meio da Competência Geral 5 (Cultura Digital), incentiva o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como forma de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018). O que resta saber é se o gênero supramencionado funciona, de fato, como um recurso didático com potencial para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, analisaremos um exemplar desse gênero, bem como o (não) conhecimento e a (não) aceitação dele por parte de profissionais da área de Linguagens, como explicaremos na seção a seguir, que trata da metodologia adotada por nós neste trabalho.

2. Navegando pelos Dados: percurso metodológico

Para investigar as potencialidades didáticas do gênero *whiteboard* no contexto do ensino-aprendizagem, adotamos uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos. A pesquisa foi conduzida com o objetivo de coletar percepções e opiniões de graduandos, pós-graduandos e professores em exercício sobre o uso do *whiteboard animation* em sala de aula, além de verificar como esse gênero é reconhecido e utilizado no contexto educacional.

Este estudo, portanto, utilizou uma abordagem exploratória-descritiva. Conforme Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, enquanto a pesquisa descritiva busca descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Logo, o método exploratório foi escolhido devido ao objetivo de investigar um tema relativamente novo, ou seja, explorar as potencialidades didáticas do gênero discursivo

digital *whiteboard animation*. Já o caráter descritivo se justifica pela necessidade de detalhar e compreender as percepções dos participantes em relação ao uso desse gênero discursivo digital no ambiente escolar.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, desenvolvido na plataforma *Google Forms*. O questionário foi composto por perguntas que abordavam aspectos relacionados ao letramento digital, ao conhecimento prévio sobre o gênero *whiteboard animation*, e à opinião dos participantes sobre o uso desse gênero no ensino. As perguntas incluíam tanto questões de múltipla escolha quanto questões abertas, permitindo uma coleta de dados diversificada e detalhada. Para obtermos essas informações, exibimos previamente ao público-alvo um vídeo da plataforma *YouTube* que utiliza o gênero *whiteboard animation* para apresentar ao seu espectador um conto de fadas por meio de desenhos dinâmicos em uma lousa, acompanhados por uma canção que versa sobre o enredo da história.

A pesquisa contou com a participação de graduandos e pós-graduandos em cursos de licenciatura e professores em exercício no Ensino Básico. Ao todo, 50 (cinquenta) participantes foram selecionados, sendo divididos nas seguintes categorias:

(i) *Graduandos e pós-graduandos da área de Letras/Linguística:* estudantes que já estão em processo de formação pedagógica e, portanto, possuem contato com práticas educacionais que integram tecnologias digitais.

(ii) *Professores da Educação Básica da área de Linguagens:* professores em exercício que lidam com recursos digitais em sala de aula.

A escolha desses perfis se baseou no pressuposto de que tanto graduandos quanto professores possuem vivências relevantes para o tema da pesquisa, uma vez que estão diretamente envolvidos com a prática docente ou em processo de formação para esse campo.

Os questionários foram aplicados on-line. O formato virtual foi escolhido por sua praticidade e acessibilidade, uma vez que o público-alvo já está familiarizado com o uso de tecnologias digitais. O link do questionário foi enviado diretamente aos participantes, por meio de convites feitos via e-mail e redes sociais virtuais, garantindo uma amostra diversificada. Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa e as participações deles foram voluntárias. Não foram coletados dados pessoais, assegurando o anonimato e o sigilo das informações obtidas.

O questionário foi composto por perguntas divididas em três seções principais:

(i) *Letramento Digital:* perguntas sobre o grau de familiaridade dos participantes com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

(ii) *Conhecimento sobre o Gênero Discursivo Digital Whiteboard Animation:* questões que buscavam identificar o reconhecimento prévio do gênero *whiteboard animation* pelos participantes.

(iii) *Viabilidade Didática do Whiteboard Animation:* perguntas voltadas à percepção dos participantes sobre as potencialidades do gênero *whiteboard animation* como ferramenta didática.

CC BY NC ND

A análise dos dados foi dividida em duas etapas:

(i) *Análise Quantitativa:* os dados obtidos por meio das questões de múltipla escolha foram analisados estatisticamente, utilizando gráficos e tabelas para a apresentação dos resultados. Foram avaliados itens como o percentual de participantes que se consideram letrados digitalmente, o conhecimento prévio sobre o gênero *whiteboard animation*, e a opinião sobre sua viabilidade didática.

(ii) *Análise Qualitativa:* as respostas abertas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). A análise de conteúdo foi utilizada para identificar padrões e recorrências nas respostas, permitindo uma interpretação mais profunda sobre as percepções dos participantes. Foram destacadas as opiniões sobre a utilidade do *whiteboard animation* em sala de aula, desafios percebidos para sua implementação e sugestões para seu uso pedagógico.

Algumas limitações devem ser consideradas neste estudo. Primeiramente, a amostra foi restrita a 50 (cinquenta) participantes, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Além disso, a coleta de dados foi realizada exclusivamente por meio de questionários on-line, o que pode ter excluído potenciais participantes que não possuem familiaridade com ferramentas digitais ou acesso à internet. Apesar dessas limitações, os dados coletados oferecem uma visão abrangente sobre o tema, proporcionando uma base sólida para a discussão sobre as potencialidades didáticas do gênero *whiteboard animation* no ensino-aprendizagem, como veremos na seção a seguir.

3. Lápis Digital e Voz em Sintonia: analisando o gênero discursivo digital *whiteboard animation* como recurso didático-pedagógico

Como dito anteriormente, para este trabalho, apresentamos ao público-alvo um vídeo da plataforma *YouTube* que utiliza o gênero *whiteboard animation* para mostrar ao seu espectador uma das versões originais de um conto de fadas por meio de desenhos dinâmicos em uma lousa, acompanhados por uma canção que versa sobre o enredo da história. A produção audiovisual em questão é intitulada *Caperucita Roja | Destripando la Historia | Canción Parodia*[5] e conta a versão original da história da Chapeuzinho

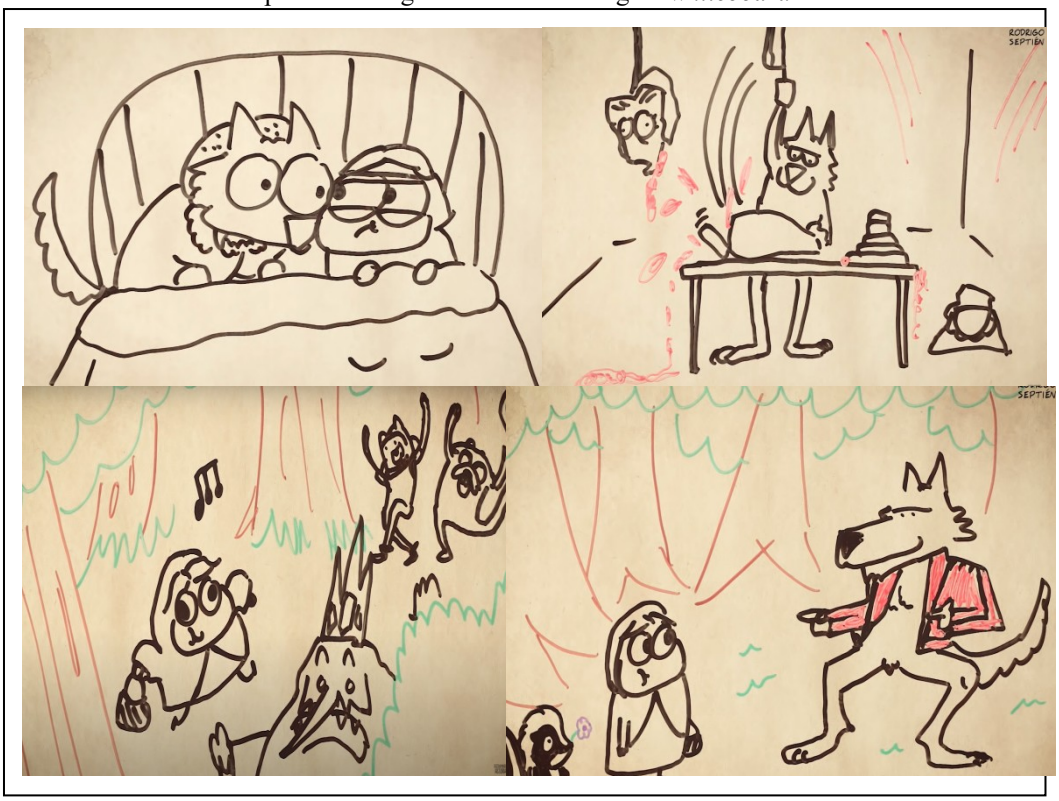
[5] A opção por um vídeo em língua espanhola para esta pesquisa foi uma escolha metodológica e didática fundamentada em múltiplos critérios. Primeiramente, a seleção se deu pela singularidade e pela qualidade do material disponível no gênero *whiteboard Animation*, o qual abordou uma versão original de contos de fadas de forma didática e engajadora. No momento da pesquisa e da coleta de dados, esta produção específica destacou-se por apresentar, de maneira concisa e criativa, um conteúdo relevante para a análise proposta, combinando elementos visuais dinâmicos, narrativos e musicais de alta qualidade. O vídeo de "*Destripando la Historia*" oferece uma reinterpretação culturalmente rica e com alto potencial de engajamento, utilizando não apenas a paródia, mas também um estilo visual distintivo que se encaixava perfeitamente no nosso objetivo de explorar o *whiteboard animation* como recurso didático. Em segundo lugar, nossa investigação focou predominantemente na análise do gênero *whiteboard animation* em si e na interação dos participantes com o formato audiovisual, e não primariamente na compreensão linguística detalhada do espanhol. Para mitigar qualquer barreira linguística que pudesse comprometer a compreensão do enredo ou do gênero, foram tomadas medidas como a legenda em português e a ênfase na análise dos elementos visuais e sonoros não-verbais durante a mediação da atividade. Além disso, a temática do conto de fadas (Chapeuzinho Vermelho) é universalmente conhecida, o que facilita o acesso ao enredo mesmo com a barreira linguística inicial. Por fim, a escolha também reflete a realidade

Vermelho. A escolha por este vídeo em língua espanhola fundamenta-se em critérios de relevância do gênero discursivo e da especificidade do conteúdo abordado. Embora o vídeo utilize a paródia como um de seus elementos centrais para reinterpretar o conto, a escolha do vídeo *Caperucita Roja | Destripando la Historia | Canción Parodia* para este estudo se deu pela sua exemplaridade do gênero *whiteboard animation* e pela especificidade de seu conteúdo.

Reconhecemos que a produção utiliza a paródia como um recurso fundamental para adaptar e ressignificar o conto de fadas original. No entanto, para os objetivos e o escopo desta pesquisa, a análise concentrou-se prioritariamente nas características e potencialidades do gênero *whiteboard animation* em si como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem. Nosso interesse estava em como a estrutura multimodal (verbovisual dinâmica) e o formato de apresentação próprios do *whiteboard animation* contribuem para a mediação do conhecimento e o engajamento dos alunos, independentemente do gênero discursivo específico (como a paródia) que ele veiculava. Uma análise aprofundada das estratégias paródicas e seus efeitos de sentido, embora enriquecedora, demandaria um recorte metodológico e um arcabouço teórico distintos, o que extrapolaria as fronteiras estabelecidas por este trabalho focado no *whiteboard animation*.

Feitas, então, estas considerações, vejamos alguns *frames* do vídeo em questão, materializados nas *screenshots* presentes na figura a seguir:

Figura 1 — Capturas de tela de *Caperucita Roja | Destripando la Historia | Canción Parodia*, contada por meio do gênero discursivo digital *whiteboard*



Fonte: Vídeo *Caperucita Roja | Destripando la Historia | Canción Parodia* no *YouTube*[6].

contemporânea de um ambiente digital multicultural e multilíngue. Ao expor os participantes a um material em língua estrangeira, mesmo que secundário ao objetivo principal, o estudo pôde, implicitamente, explorar a adaptabilidade e o potencial de engajamento do gênero em contextos diversos, preparando os estudantes para a fluidez de informações em diferentes idiomas na internet.

[6] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fo9610Cj3k4. Acesso em: 27 jan. 2025.

O *whiteboard animation* em questão apresenta/adapta, de forma animada e musicada, uma das primeiras versões do conto da Chapeuzinho Vermelho, anteriores à obra escrita/transcrita por Charles Perrault. Na história contada pelo *whiteboard animation*, deparamo-nos com uma variante deste conto que é oriunda do período de contos oralizados na Europa, em que as urdiduras[7] possuíam um perfil macabro para assustar as pessoas e, assim, controlá-las/moralizá-las.

Em seu enredo, Chapeuzinho Vermelho leva um pão para a casa de sua avó e encontra o Lobo Mau no meio do caminho, que a pergunta para onde ela vai. Sabendo o destino da menina, o lobo vai até a casa da vovozinha e a mata, cortando-a em pedaços e preparando um "banquete". Quando Chapeuzinho chega na casa de sua avó, ela se depara com o lobo trajado de vovozinha, que lhe serve uma refeição, ou seja, a carne de sua verdadeira avó. Mesmo praticando o ato de canibalismo sem saber, a garotinha não suspeita do lobo, que a convida a tirar a roupa e deitar-se com ele. Na cama, a garota começa a questionar o aspecto físico do lobo e, ao suspeitar de algumas inconsistências fisiológicas da suposta avó, a menina pede para ir ao banheiro, que, até pela época da história, era ao ar livre. Com isso, para evitar que Chapeuzinho Vermelho fugisse, o lobo amarra uma corda em sua perna, mas a menina consegue se desprender e correr. Ao perceber a fuga, o Lobo Mau persegue a garotinha, mas cai em um rio e se afoga.

Neste conto, podemos observar alguns temas considerados hediondos por parte da sociedade, como o canibalismo presente na história, quando o Lobo Mau estripa a vovozinha e a oferece para que Chapeuzinho se alimente. Ademais, há a situação de erotismo entre animal e criança na passagem do conto em que o lobo convence a menina a se despir e a deitar-se na cama com ele, o que se caracteriza, em nosso seio social, como zoofilia, além de pedofilia, visto que o Lobo Mau é um animal adulto, enquanto a Chapeuzinho é uma criança. Desta forma, essa versão da história transmite uma moral de que coisas horríveis podem acontecer com pessoas desobedientes e que conversam com estranhos, como foi o caso da Chapeuzinho Vermelho.

Mas, antes de tratar do conteúdo deste *whiteboard animation* com o público-alvo, se fez necessário, *a priori*, questionar os sujeitos de pesquisa acerca de alguns pontos envolvendo as TDICs. Isso porque, tendo em vista que os gêneros discursivos advindos de ambientes virtuais são elementos ricos na/para a comunicação/interação sociodigital, com destaque a sua utilidade didático-pedagógica, fazer uso de materiais advindos do "habitat natural" dos jovens — o universo digital — tende a possibilitar ao estudante a condição de aplicação de determinado assunto em algo que lhe agrada e/ou é comum a ele. No entanto, para que o professor consiga desenvolver uma atividade por meio de uma abordagem virtual, faz-se necessário que ele possua conhecimentos específicos a respeito de como usar aparatos eletrônicos e suas variadas plataformas; ou seja, é preciso que ele seja dotado de letramento digital.

Assim sendo, a partir de questionário elaborado através do *Google Forms*, abordamos os seguintes pontos: i) a autoafirmação de ser letrado digital ou não; ii) como o sujeito identifica o gênero estudado; e iii) se o sujeito compreende o gênero discursivo digital apresentado (além de outros gêneros) como um suporte didático-pedagógico relevante para ser empreendido em sala de aula.

Isso posto, desejando saber acerca da familiaridade dos sujeitos de pesquisa — graduandos, graduados, pós-graduandos, pós-graduados e professores da educação básica — com o universo digital, alcançamos os seguintes dados por meio de um

[7] Eventos que se sucedem numa trama ou obra ficcional; enredo, trama.

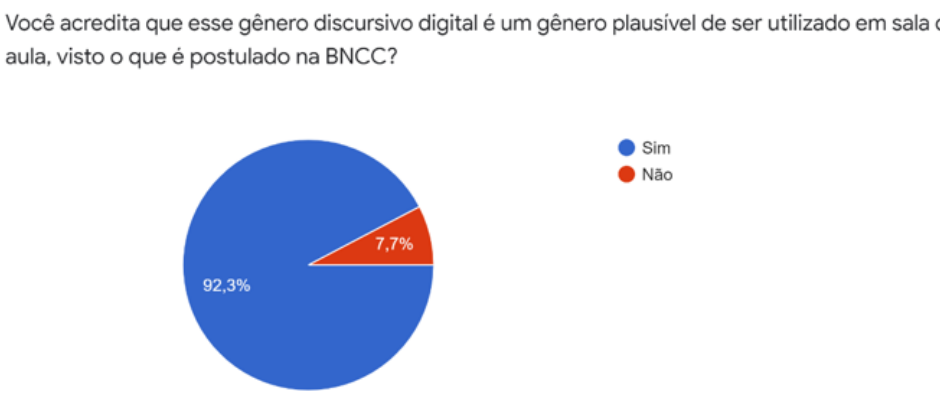
questionário on-line: 100% dos participantes da pesquisa se autoconsideram letrados digitais, como podemos ver no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 — (Não) letramento digital dos sujeitos a partir de autodeclarações

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante disso, perguntamos aos participantes da pesquisa se eles saberiam categorizar o gênero presente nesse estudo. Dentre as respostas, gêneros como conto, musical, paródia, fábula e *fanfic* foram apontados. Sem embargo, ninguém soube afirmar que se tratava do *whiteboard animation*. No entanto, quando questionamos os sujeitos acerca da plausibilidade de uso do gênero discursivo digital presente no vídeo assistido por eles em sala de aula, a resposta beirou à unanimidade: 92,3% deles acreditaram nessa razoabilidade, como mostra o gráfico 2, a seguir:

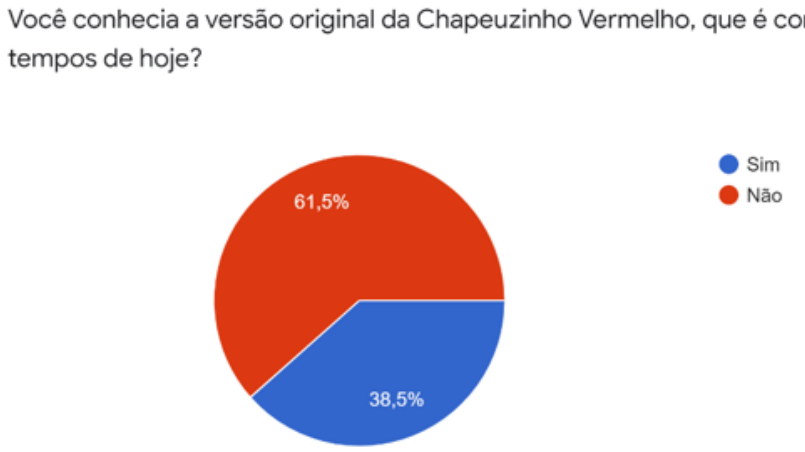
Gráfico 2 — (Não) aceitação do gênero *whiteboard animation* no âmbito escolar



Fonte: Elaborado pelos autores.

Frente a esse posicionamento (que poderia ser afirmativo ou negativo), buscando entendê-lo melhor, partimos para perguntas mais específicas sobre o *whiteboard animation* em questão. Primeiro, indagamos aos participantes se eles conheciam essa versão do conto da Chapeuzinho Vermelho, que é considerada macabra nos tempos de hoje. Como resposta, obtivemos os seguintes resultados (sistematizados no gráfico 3, a seguir): 61,5% afirmaram desconhecer a versão apresentada, ao passo que 38,5% afirmaram conhecê-la.

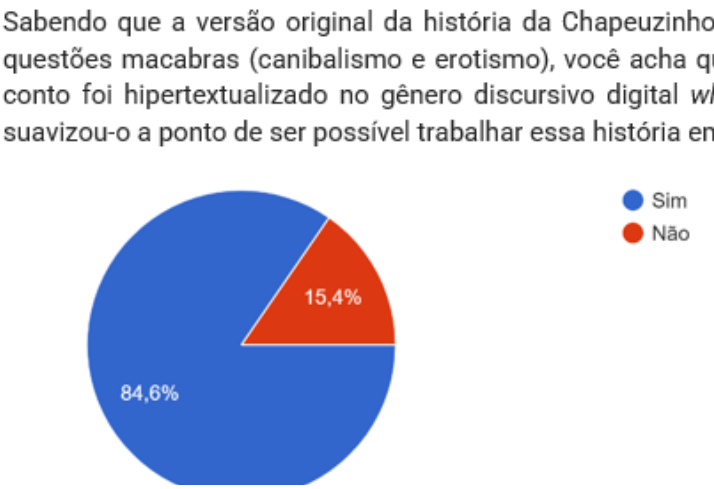
Gráfico 3 — (Não) conhecedores da versão original do conto "Chapeuzinho Vermelho"



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ademais, apesar dos tabus contidos nesse conto, questionamos se a forma como o enredo foi apresentado por meio do gênero *whiteboard animation* possibilitou uma suavização na história, a ponto de ser possível trabalhá-la em sala de aula. 84,6% dos questionados acreditam que sim, e 15,4% afirmam que não, como é possível notar no gráfico 3, a seguir.

Gráfico 4 — (Não) suavização da história original da Chapeuzinho Vermelho por parte do gênero *whiteboard animation*



Fonte: Elaborado pelos autores.

A maioria dos participantes da pesquisa (84,6%) considerou que a hipertextualização do conto Chapeuzinho Vermelho no gênero discursivo digital *whiteboard animation* suavizou os elementos macabros da versão original, da mesma forma que alguns materiais didáticos fazem, tornando-o mais apropriado ao contexto escolar. Entre as justificativas apresentadas, destacou-se o fato de que a multimodalidade característica desse gênero — que combina narração, ilustrações dinâmicas e canção cativante — possibilita uma abordagem mais lúdica e envolvente da história. Os sujeitos de pesquisa enfatizaram, também, que a integração entre texto, imagem e som contribui para a criação de um ambiente narrativo mais acessível e atraente para os estudantes. Segundo eles, a presença de desenhos animados com traços simples e expressivos, aliada ao ritmo musical, atenua os aspectos sombrios e violentos do conto original, permitindo que a obra seja explorada em sala de aula sem a

CC BY NC ND

necessidade de omitir sua essência, mas apresentando-a de forma mais adaptada ao público infantojuvenil.

Além disso, foi sublinhado por eles que essa ressignificação do conto tradicional pode despertar o interesse dos alunos para a literatura, uma vez que a combinação de elementos visuais e auditivos facilita a imersão na história, tornando a experiência de leitura mais dinâmica e significativa. Na visão dos sujeitos de pesquisa, o *whiteboard animation* não apenas suaviza a narrativa, mas também funciona como um recurso didático que pode estimular o pensamento crítico, responsivo, dialógico e intertextual, permitindo, inclusive, que os estudantes comparem diferentes versões da obra e reflitam sobre suas transformações ao longo do tempo e dos suportes midiáticos.

A opinião dos sujeitos de pesquisa coaduna com a nossa hipótese de que o gênero discursivo digital *whiteboard animation* é um recurso didático-pedagógico altamente promissor, pois combina multimodalidade, engajamento, acessibilidade e flexibilidade na construção do conhecimento. Sua aplicação no ensino pode contribuir para uma aprendizagem mais dinâmica, lúdica e significativa, potencializando a interação dos estudantes com os conteúdos escolares e preparando-os para os desafios de uma sociedade cada vez mais digital e interconectada.

Para além disso, o fato de que 100% dos participantes se consideram letrados digitalmente sugere que a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação já faz parte do cotidiano de professores e futuros educadores. Isso está em conformidade com a proposta da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a importância do uso das TDICs para desenvolver habilidades cognitivas, sociais e tecnológicas em ambientes educacionais.

Bakhtin (2016) já havia apontado que os gêneros discursivos são flexíveis e se adaptam às necessidades comunicativas de diferentes campos da atividade humana. Nesse sentido, o *whiteboard animation*, como gênero discursivo digital, se mostra altamente adaptável ao ambiente escolar, pois oferece aos professores uma maneira de hipertextualizar o conteúdo, isto é, apresentar informações de forma não-linear, conectando diferentes elementos visuais, auditivos e textuais. Essa característica facilita a compreensão de conceitos mais complexos, como mencionado pelos participantes da pesquisa, especialmente em disciplinas que demandam visualizações concretas.

Os 84,6% de participantes que afirmaram acreditar no potencial do *whiteboard animation* para suavizar conteúdos complexos ressaltaram a capacidade do gênero de tornar o aprendizado mais lúdico e interativo. Essa percepção está em consonância com o trabalho de Xavier (2009), que sugere que gêneros emergentes, como o *whiteboard animation*, podem facilitar a construção de significados, pois permitem a integração de diferentes formas de representação, tais como imagem, som e texto, em um único enunciado.

Mas, apesar dos resultados positivos em relação à percepção sobre o uso do *whiteboard animation*, os desafios apontados pelos participantes indicam que a implementação dessa ferramenta ainda enfrenta obstáculos, especialmente em termos de formação técnica e infraestrutura escolar, realidade comumente recorrente em espaços da educação pública. Outrossim, muitos participantes afirmaram não ter o conhecimento específico necessário para produzir vídeos de *whiteboard animation*, o que reflete uma limitação importante, visto que a multimodalidade exige habilidades não apenas de ensino, mas também de produção de conteúdo digital.

Essa limitação sugere que a introdução de ferramentas como o *whiteboard animation* nas práticas pedagógicas deve ser acompanhada por um programa de capacitação continuada que prepare os professores para utilizar esses recursos de maneira eficaz. Rojo (2013) e Ribeiro (2009) defendem que a familiarização com os

CC BY NC ND

gêneros discursivos digitais é essencial para que os professores possam trabalhar de forma integrada com seus estudantes, que, por vezes, possuem mais habilidades técnicas devido ao seu contato constante com o ambiente digital.

E, para além da formação técnica, a infraestrutura das escolas também foi destacada como uma barreira significativa. Alguns participantes mencionaram a falta de equipamentos adequados, como lousas digitais, projetores e acesso à internet, o que inviabiliza o uso do *whiteboard animation* em certas escolas. Bakhtin (2016) e Dionísio (2008) já ressaltavam que o ambiente de enunciação é fundamental para o desenvolvimento de um gênero discursivo. No caso do *whiteboard animation*, o ambiente digital é parte integrante do gênero, e, sem uma infraestrutura adequada, seu potencial didático fica severamente limitado. Assim, a precariedade da infraestrutura escolar não apenas dificulta a aplicação do *whiteboard animation*, mas também restringe as possibilidades de inovação no ensino, limitando o acesso dos estudantes a práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas. Essa limitação evidencia a necessidade de investimentos não apenas na formação docente, mas também na criação de condições materiais que favoreçam a implementação de novas tecnologias educacionais.

Considerações finais

Diante do exposto, pudemos registrar que o *whiteboard animation*, em sua essência, possui grande densidade didático-pedagógica para ser utilizado como material em sala de aula, dado o seu poder de síntese, de suavização e de manutenção da fidelidade do enredo de uma das primeiras versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”.

Ademais, conforme evidenciado pelos dados obtidos na pesquisa, a construção multimodal do gênero *whiteboard animation* — especialmente por meio de recursos imagéticos e sonoros — possibilita ao discente o acesso a uma versão da história da Chapeuzinho Vermelho que, embora mantenha os elementos simbólicos e perturbadores de sua urdidura original, como o canibalismo, a erotização da figura do lobo e o caráter punitivo da narrativa, oferece uma mediação didático-discursiva capaz de suscitar reflexões críticas sobre esses temas. Assim, não se trata de eliminar o horror implicado na narrativa, mas de criar condições pedagógicas que viabilizem o debate sobre os tabus sociais presentes no conto, como a violência, a sexualização infantil e a moralidade imposta às condutas femininas. Nesse sentido, o gênero suaviza os sentidos os reconfigurando em um formato que estimula a análise crítica e a problematização, tornando-se, portanto, uma ferramenta potente para discutir temáticas sensíveis no contexto escolar de maneira ética, acessível e formativa.

Por fim, vale destacar a potencialidade que um gênero como o *whiteboard* possui para a interação/didatização com jovens. Através de materiais advindos de plataformas digitais ordinárias aos estudantes, como o *YouTube*, o professor pode cativar os discentes ao demonstrar que um assunto que se está a estudar pode ser aplicado e/ou apreendido a partir de algo que lhe é habitual. Logo, entendemos que o gênero *whiteboard* consegue explicar/apresentar um assunto ou uma história de forma adequada aos padrões pedagógicos, ao mesmo tempo em que atrai a atenção do discente por meio de sua linguagem multimodal, sobretudo pela sua presença em ambientes virtuais e, ainda, levando-os ao pensamento crítico.

CC BY NC ND

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENNETT, S; MATON, K; KERVIN, L. The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, v. 39, n. 5, p. 775-786, set. 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.137-152.

DUARTE, M. H.; DIAS, F. A.; FERREIRA, H. M. Multimodalidade e multissemiose no processo de produção de sentido: uma análise da GDV. *In*: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016, São Carlos. *Anais...* São Carlos: SIED:EnPED, 2016. p. 1-10. Disponível em: http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1713/868. Acesso em: 22 jun. 2021.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, F. S. *As cores e as dores da comunidade LGBTQIA+:* uma análise dialógica da hipertextualização da militância sexual e de gênero em posts de Facebook. 2022. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2022.

KIRKLAND, D. E. The Digital Natives Debate. In: BRUNNER, M. W. (Org.). *Research in the Teaching of English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, v. 45, n. 4, p. 450-456, mai. 2011.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e Construção do Sentido. *Alfa*, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 23-38, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, Campinas, n.3, p.21-45, 1999.

MARGARYAN, A.; LITTLEJOHN, A.; FINCHER, S. Digital natives: is there a generation gap and how can we bridge it? *Active Learning in Higher Education*, v. 12, n. 3, p. 1-13, nov. 2011.

PASCU; RODRI. Caperucita Roja | Destripando la Historia | Canción Parodia. *YouTube*. 2017. (2m45s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fo9610Cj3k4. Acesso em: 22 jun. 2021.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2017.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. (org.). *Escol@ conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. Apresentação. *In*:ROJO, R. (org.). *Escol@ conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 7-12.

SNYDER, I. *Hypertext*: the eletronic labyrinth. Washington: New York University Press, 1997.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2009, p. 170-180.