



INFOGRÁFICOS ANIMADOS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA COM A MODELIZAÇÃO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA GENEBRINAS

ANIMATED INFOGRAPHICS IN HIGH SCHOOL:
 INTRODUCING MODELING AND GENEVAN DIDACTIC
 SEQUENCES TO THE PORTUGUESE LANGUAGE CLASS

Rodrigo da Silva Lima¹, Núbia Gabriela da Costa Silva², Geam Karlo-Gomes³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) a partir de práticas de linguagem com gêneros da cultura digital. Para isso, metodologicamente, foi realizada uma pesquisa documental, analisando duas principais fontes: a) uma modelização e uma sequência didática desenvolvidas em uma turma da 3.^a série do Ensino Médio; e b) dois infográficos animados produzidos por estudantes da referida turma na plataforma *Animaker*. Este estudo toma como base o ensino de gêneros textuais a partir do procedimento didático elaborado pelo grupo genebrino (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) no viés do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003b). Os resultados indicam que os dispositivos modelização e sequência didática viabilizam o trabalho docente, funcionando como *modus operandi* mediadores do ensino de gêneros textuais nas aulas de LP. Esses procedimentos didáticos possibilitaram o planejamento e a execução do ensino em prol do desenvolvimento das capacidades de linguagens na produção de infográficos animados, com o aporte pedagógico de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Palavras-chave: gêneros textuais; dispositivos didáticos; infográfico animado.

¹ Especialização em andamento em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Licenciado em Letras – Língua Portuguesa/Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: rslima.work@gmail.com

² Licencianda em Letras – Língua Portuguesa/Espanhola pela Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: nubia.costa@upe.br

³ Professor do Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS – Rede Nacional, na Universidade de Pernambuco. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA, da Universidade do Estado da Bahia. Líder do ITESI/PE. E-mail: geam.k@upe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9569-1497>

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the teaching of Portuguese Language (PL) based on language practices with text genres from the digital world. In order to achieve such a goal, documentary research was carried out in which two main resources were examined: a) modeling and a didactic sequence developed in a class of the third year of highschool, and b) two animated infographics designed on the Animaker platform by the highschool students. This study draws on the teaching of text genres based on the didactic sequences developed by the Genevan group (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) following the sociodiscursive interactionist framework (BRONCKART, 2003b). The findings demonstrate that the modeling and didactic sequence resources act as an effective tool in the teaching of text genres in PL classes. These didactic procedures enabled teaching planning and practice which helped develop language skills through the design of animated infographics with the help of Digital and Information and Communication Technologies - ICTs.

Keywords: text genres; didactic resources; animated infographics.

1 INTRODUÇÃO

A comunicação humana, em tempos em que a cibercultura ganha cada vez mais visibilidade, engendra transformações bastante significativas nos mais diversos modos de obtenção de informações. O avanço tecnológico, em diversos setores da sociedade, potencializa a importância das Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDICs) no apoio à produção e ao compartilhamento de conhecimentos. Assim, se o uso de aplicativos digitais para fins diversos e o acesso aos textos que circulam na internet já fazem parte do cotidiano de grande parte de crianças e jovens, a escola não pode ficar alheia a essa realidade. Do contrário, as práticas de leitura e produção textual precisam ser construídas a partir de situações de comunicação mais próximas dos contextos reais de interação. Portanto, em Língua Portuguesa, necessita-se contemplar situações de aprendizagem cada vez mais significativas. Mas como implementar situações de aprendizagem de leitura e produção textual com o uso de TDICs?

Ora, sabe-se que isso já tem ocorrido no âmbito educacional, em situações em que os estudantes têm utilizado diferentes formas de produção de conhecimento a partir do uso de ferramentas disponíveis no ciberespaço, o que implica a necessidade de escolher procedimentos didáticos que possam viabilizar um trabalho satisfatório em sala de aula. É nessa perspectiva que se elege aqui a proposta de Modelização e Sequência Didática, nos moldes do pesquisador da Universidade de Genebra, Joaquim Dolz, em colaboração com outros professores suíços e em diálogo com estudos já derivados desse procedimento (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006) no viés do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003b).

Nesta pesquisa, tomou-se como recorte uma proposta desenvolvida em uma turma de 3.^a série do Ensino Médio, em uma escola no Nordeste brasileiro que participou do Programa Residência Pedagógica da CAPES.⁴ A proposta sucedeu nos meses de maio a agosto de 2021, por meio de

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

aulas síncronas realizadas no ambiente digital do Google Meet e aulas assíncronas mediante a utilização do WhatsApp.

O gênero textual objeto de ensino foi o infográfico animado. De acordo com levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES,⁵ foram encontrados 14 resultados de pesquisas sobre esse gênero, utilizados nas áreas de Jornalismo, Saúde, Design, Ciências e Cinema. Os estudos versam sobre infografia animada e focalizam o seu uso na promoção de campanhas e propagação de informações sobre saúde (GUERIN et al., 2019; GIRONDI et al., 2021; COSTA; DOMINGUES; FONSECA, 2022) e a descrição de aspectos composicionais e funcionais do gênero, destacando a sua função de transmissor de informações (COLLE, 2004; CAIRO, 2008; RANIERI, 2008). Na área da educação, Silva, Aguiar Júnior e Belmiro (2015) utilizaram um infográfico animado em aulas de ciências e consideraram esse gênero como um recurso mediador indispensável para o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, não há estudos que se voltem para o trabalho com esse gênero em sala de aula, muito menos considerando o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas em práticas de produção textuais escolares com o ensino de Língua Portuguesa – LP.

Em virtude dessa lacuna, assim como considerando a necessidade de inovação e do trabalho com textos da cultura digital que já circulam nos veículos de comunicação midiáticos, torna-se relevante visualizar como podem ser mobilizadas as capacidades de linguagem dos estudantes nos processos de leitura e produção textual potencializados por atividades organizadas por Modelização e Sequência didática. Mais especificamente, busca-se responder a seguinte questão: Como desenvolver as capacidades de linguagem no ensino de Língua Portuguesa com discentes do Ensino Médio, inserindo-os em contextos sociodiscursivos da cultura digital para a produção de infográficos animados?

Nesse sentido, com o objetivo de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir de práticas de linguagem com gêneros da cultura digital, toma-se como base os apontamentos de Bronckart (2003a, 2003b), Marcuschi (2010) e Bakhtin (2011), para discutir sobre as concepções de gêneros textuais. No que se refere à cultura digital, tecendo breves considerações sobre o uso de TDICs nas aulas de LP, consideram-se as perspectivas de pesquisas recentes, como Heinsfeld e Pischetola (2017). Para apresentar as definições de infográficos no universo digital, os trabalhos de pesquisadores pertinentes são postos em discussão (COLLE, 2004; CAIRO, 2008; RANIERI, 2008). Também é preciso considerar o documento nacional que orienta o ensino de Língua Portuguesa, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 471), ao ressaltar que na área de Linguagens e suas Tecnologias, deve-se focar na “identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações [...] e no uso criativo das diversas mídias”.

Antes de adentrar nos procedimentos metodológicos empreendidos nesta pesquisa e na discussão dos resultados, apresentam-se, nas próximas seções, a proposição teórica que embasa este estudo de reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da cultura digital e as especificidades do gênero infográfico animado, sua modelização e sequência didática.

⁵ Disponível em: <https://www.periodicos-capes.gov.br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS GÊNEROS NA CULTURA DIGITAL

O surgimento das tecnologias digitais propiciou uma reestruturação da sociedade, pois a conectividade gerou novos hábitos. A população aderiu aos novos meios de comunicação que oferecem recursos digitais cada vez mais interativos e diversificados. Com relação aos desafios para a educação no contexto da cultura digital, Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 1356) destacam “a necessidade de a escola propiciar o desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação cidadã em sociedade e a urgência de serem exploradas as potencialidades das redes digitais”. O uso das tecnologias aproxima os estudantes da contemporaneidade, dando-lhes mais autonomia em seus processos de aprendizagem. A presença das TDICs na sociedade é incontestável, e cabe aos professores e demais profissionais da educação incluí-las no contexto da sala de aula, preparando os discentes para um futuro cada vez mais permeado por aprendizagens mais interativas.

Além disso, é importante destacar que incluir as novas tecnologias na educação não é apenas escrever em uma lousa digital, visto que se faz necessário buscar ferramentas que favoreçam a interação entre os indivíduos. Para Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 1352), a “cultura digital se caracteriza, portanto, pela reestruturação da sociedade, oportunizada pela conectividade, emergindo transversalidade, descentralização e interatividade”. Nessa perspectiva, os docentes devem estar atentos e reconhecer os impactos culturais causados pelo avanço das tecnologias digitais na atualidade, pois é a partir daí que seus objetivos e métodos de ensino podem ser repensados. Nesta nova era digital, na qual as pessoas já nascem “teclando”, é de fundamental importância uma escola atenta e flexível para caminhar em consonância com os jovens e com a cultura digital da qual fazem parte.

Com o avanço tecnológico, os textos manifestam-se a partir do uso de recursos visuais e sonoros, com a finalidade de entreter, informar e motivar o leitor para que se interesse e busque novas informações sobre as temáticas que compõem o texto. Para Gualberto (2016, p. 52), a existência de “recursos visuais na atualidade está ganhando cada vez mais espaço no cotidiano da sociedade, interferindo nas práticas sociais, as quais geram novos formatos de textos e, portanto, novos gêneros.” Nesse sentido, é fundamental que os professores de LP explorem os novos gêneros textuais advindos dessa cultura digital, preparando os discentes para lidar com os desafios presentes nessa sociedade que, gradualmente, exige cada vez mais um acesso rápido e dinâmico de informações.

Com efeito, considerando que o ensino de LP ocorre a partir do estudo e produção de gêneros textuais; e partindo da ideia de que os indivíduos, de qualquer comunidade linguística, interagem por meio de textos, os quais são inúmeros e organizam-se em gêneros (BRONCKART, 2003b), é preciso considerar as contribuições de Bakhtin (2011), que estuda os enunciados na esfera discursiva da atividade humana. Também é pertinente considerar a perspectiva de Bronckart (2003b, p. 58), que defende: “as atividades humanas mediatizadas por uma língua se desenvolvem e se diversificam, essa tende também a se especializar em formas de organização diferentes ou textos”.

Marcuschi (2010) define os gêneros textuais como textos materializados que circulam no cotidiano, com características e funcionalidades definidas em razão das práticas sociocomunicativas; as sequências tipológicas neles contidas se caracterizam por sua natureza linguística, podendo ser agrupadas em cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Marcuschi (2010) também apresenta a noção de domínio discursivo, o qual relaciona-se a campos nos quais os gêneros textuais podem ser identificados, por apresentarem discursos específicos ou originários: de instâncias jurídicas, jornalísticas, religiosas etc.

Nesse sentido, são, portanto, muitos os aspectos a considerar no processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1989) de um gênero textual, que envolve diversas capacidades de linguagem, como é o caso do infográfico animado.

3 O INFOGRÁFICO ANIMADO

Os infográficos derivam da esfera jornalística e fazem parte dela desde o jornal impresso, operando na atualidade em meios digitais em virtude do avanço tecnológico (RANIERI, 2008). Esse gênero tem a predominância da tipologia expositiva, com a recorrência de elementos linguísticos explicativos e analíticos. Ademais, pode conter a injunção, em vista de um possível propósito de ensinar a construir, montar ou usar algum objeto (por exemplo: montar móveis, construir textos, usar aplicativos ou softwares).

Colle (2004) define infográfico como uma unidade de combinação de códigos icônicos e verbais usada para fornecer informações objetivamente. Segundo esse autor, os infográficos – ou IGs – podem ser organizados nas seguintes categorias, segundo seus objetivos: (1) IGs científicos ou técnicos; (2) IGs de divulgação; e (3) IGs de notícias ou jornalísticos. No primeiro grupo, encontram-se os textos técnicos para apresentação de resultados de pesquisas de áreas específicas para um público delimitado. Por outro lado, tem-se, no segundo grupo, os IGs que divulgam dados científicos de maneira simplificada para a população. Já os infográficos jornalísticos, são considerados os mais antigos, usados para facilitar a visualização e compreensão das informações apresentadas em noticiários e jornais.

Além disso, para Cairo (2008, p. 16, tradução nossa), os infográficos funcionam como uma “ferramenta para analisar a realidade a serviço dos leitores, melhorando sua compreensão”.⁶ Essa concepção evidencia não só a parte textual do gênero, como também seu caráter funcional nas atividades humanas implicadas na utilização da língua (BAKHTIN, 2011). Além dessa noção de infográficos como ferramentas, Cairo (2008) define esse texto como uma apresentação dos dados de modo esquemático, sendo, pois, o diagrama – a representação visual do assunto apresentado – o elemento central de um infográfico.

Ora, com o avanço das tecnologias, os infográficos modificaram-se e passaram a ser veiculados em meios digitais, e com isso, “ganhou autonomia, novas formas de expressão, ficou animada, interactiva, colorida, e, em muitos casos, multimídia” (RANIERI, 2008, p. 262). É a partir desse contexto de transformações que surgem os infográficos animados. Na ótica de Ranieri (2008, p. 264, grifos nossos), ao serem vinculados no ambiente digital, esse gênero pode conter as seguintes características ou modos de apresentação: “**estático**, quando não há movimento, ou **dinâmico**, a partir do momento em que tenha alguma animação; [...] **ativo**, quando precisa de um interlocutor que faça mover o gráfico”.

De todo modo, a dinamicidade atribuída ao infográfico animado se dá pela incorporação de elementos em movimentos para apresentação de alguma informação de forma objetiva e precisa, incluídos em legendas, imagens, ícones e vídeos na produção audiovisual. Nessa perspectiva, evidencia-se a noção de um gênero textual que possui um sistema híbrido para apresentação e partilha de informações, mediante a utilização de meios verbais e visuais (SCHMITT, 2006).

Nesse panorama, Alford (2019) destaca a importância do uso de infográficos pelo professor na sala de aula, evidenciando que este, ao instruir os discentes sobre esse gênero textual, pode

⁶ “herramienta de análisis de la realidad al servicio de los lectores, mejorando su comprensión”.

favorecer o desenvolvimento de habilidades de leitura e avaliação crítica, consumo e produção consciente de textos. Isso posto, percebe-se nos infográficos animados a possibilidade de desenvolver capacidades de linguagem indispensáveis para as atividades de leitura e escrita de textos na escola do século XXI. Nesse cenário, os contextos sociodiscursivos estão permeados pela cultura digital e o universo dos gêneros textuais multimodais, e por isso, a necessidade de eleger procedimentos didáticos propícios ao desenvolvimento de práticas de linguagem.

4 A MODELIZAÇÃO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Considerando o ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção de gêneros textuais, escritos, orais e multissemióticos, a modelização e a sequência didática propõem uma sistematização das etapas do ensino. No que se refere à sequência didática, Bronckart (2010, p. 172) assinala que a “finalidade geral das sequências é o domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa”. Nesse viés, considera-se o aspecto funcional do texto nas atividades desempenhadas e/ou desenvolvidas pelos indivíduos.

A proposta de elaboração de sequência didática para o ensino de gêneros foi concebida por um grupo de pesquisadores genebrinos e adotada por professores brasileiros (BRONCKART, 2010). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) são os responsáveis por apresentar esse procedimento como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Descrevendo as etapas de uma sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que na Apresentação da situação, tem-se o primeiro contato com o gênero, com a contextualização de sua função social. Na Produção Inicial, os estudantes realizam a primeira produção, que se torna importante, visto que pode apresentar as fragilidades da turma no que se refere às capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero. São essas fragilidades que definem o projeto de classe, a partir dos módulos, planejados considerando também a modelização do gênero.

Para Pamplona et al. (2021, p. 9), a produção inicial “é reguladora da sequência didática, pois a realização de um texto oral, escrito ou multissemiótico serve de parâmetro para o desenvolvimento das capacidades de linguagem que irão compor o projeto de aprendizagem da classe”. Nesse projeto são definidos os módulos, que funcionam como “subsídios e procedimentos necessários para melhor conhecer e manusear os gêneros e as situações comunicativas das quais eles fazem parte” (DOLZ et al., 2018, p. 3).

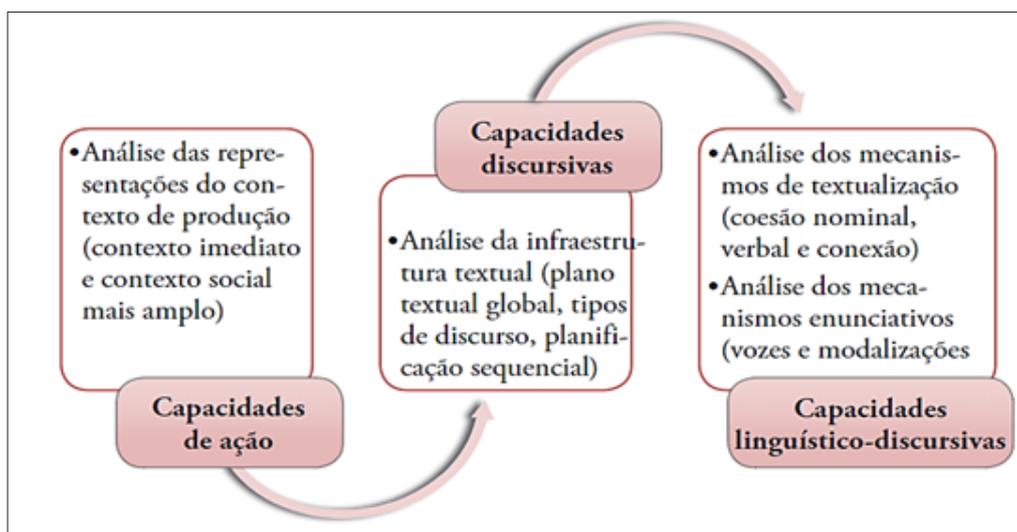
Já na Produção Final, tem-se a oportunidade de refazer/reelaborar a produção inicial, que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é um movimento que leva ao complexo: reavaliar as dificuldades, definir novos módulos a fim de trabalhar problemas apresentados e mensurar o que foi consolidado nos módulos anteriores. Toda sequência didática considera o projeto de classe, as dificuldades apresentadas nas produções e a modelização do gênero, que trata de “explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se ao conhecimento formulado, tanto no domínio da pesquisa científica, quanto pelos profissionais especialistas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 11).

Com base nas proposições dos pesquisadores suíços, Machado e Cristovão (2006, p. 557) argumentam que a elaboração de uma modelização possibilitaria a “visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das [capacidades de linguagem] que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino”. Nesse sentido, essas pesquisadoras brasileiras

defendem que a modelização deve conter os seguintes elementos: 1) as características da situação de produção; 2) os conteúdos típicos do gênero; 3) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; 4) a construção composicional característica do gênero; e 5) o seu estilo particular.

A proposta de modelização foi concebida pelo grupo genebrino e não apresenta um caráter fixo (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), podendo, portanto, ser adaptado conforme as necessidades de estudo do gênero, que contempla os três níveis das capacidades de linguagem no viés do interacionismo sociodiscursivo – ISD (Figura 1). Bronckart (2003a) considera três principais camadas para análise do gênero textual, que definem as capacidades languageiras a serem apreendidas pelos estudantes: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Figura 1 – Capacidades de linguagem X categorias de análise textual do ISD



Fonte: Barros (2012, p. 16).

Com efeito, a partir dos apontamentos expostos, é notável o quanto os estudos de Joaquim Dolz e colaboradores promoveram uma revolução na forma de ensinar e produzir textos, perpassando as fronteiras entre educadores e pesquisadores de todo o mundo. Para Barricelli, Karlo-Gomes e Dolz (2020, p. 17), “as sequências didáticas se consolidaram como conjunto de instrumentos destinados ao ensino e à aprendizagem de um gênero textual e ao desenvolvimento de capacidades de linguagem”. Portanto, os estudos de Dolz são materiais fundamentais para constituir um ensino significativo aos discentes de diferentes etapas de escolaridade.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo resulta de uma pesquisa que reflete sobre o ensino de Língua Portuguesa. Segundo Ponte (2002), nesse tipo de pesquisa, busca-se analisar elementos da prática docente, objetivando compreender as implicações da proposta empreendida no sentido de traçar novos planos de ação. O recorte desta pesquisa compreende: a) a descrição de uma sequência didática⁷ desenvolvida com estudantes da 3.^a série do Ensino Médio de uma escola pública estadual no

⁷ Quadro 1 – <https://drive.google.com/file/d/1mXjISalFwCACEggdx1SeCjOA0okTwt18/view?usp=sharing>

Nordeste brasileiro, participante do Programa Residência Pedagógica da CAPES, que ocorreu nos meses de maio a agosto de 2021; e b) análise de 2 produções de infográficos animados por estudantes da referida turma.

Antes do processo de transposição didática do infográfico animado, foi elaborada uma modelização desse gênero (Quadro 2),⁸ que, segundo Machado e Cristovão (2006), busca facilitar a aprendizagem do gênero a partir da descrição de suas características acionais, discursivas e linguísticas, no sentido de visualizar as dimensões ensináveis. Já a sequência (Quadro 1) contemplou as práticas de linguagem (leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica), em sintonia com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018). Ao todo, foram 16 aulas síncronas de 40 minutos, utilizando-se do Google Meet, e o uso do aplicativo WhatsApp para o atendimento aos discentes e o compartilhamento de materiais e atividades.

As atividades da sequência didática foram desenvolvidas a partir do trabalho com as habilidades do campo das práticas de estudo e pesquisa, cuja abrangência dá-se na “recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa [...]” (BRASIL, 2018, p. 488). E no que diz respeito aos aspectos da cultura digital e das capacidades de linguagem mobilizadas pelos estudantes, foram analisados 2 infográficos animados por eles produzidos.

6 A PROPOSTA DE MODELIZAÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A modelização teórica (Quadro 2) permitiu uma prévia visualização das características do gênero infográfico animado. Para essa mobilização, a primeira etapa foi o levantamento de material bibliográfico com estudos sobre esse gênero e suas especificidades e modos de circulação. Logo após, alguns infográficos animados foram selecionados no YouTube, para fins de exemplificação nas aulas, bem como para as atividades de análise linguístico-semiótica. Posteriormente, foi feito um diagnóstico da turma, que ocorreu a partir de dois momentos. Primeiro, um questionário no Google Forms para os estudantes, com perguntas relacionadas ao domínio linguístico e tecnológico. Os resultados contribuíram para a modelização e a elaboração da sequência didática. Levou-se em consideração o que a BNCC orienta no que diz respeito ao Ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, no tocante à importância de os jovens realizarem “reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (BRASIL, 2018, p. 486).

Assim, o trabalho com essa proposta visou auxiliar os estudantes no desenvolvimento dessas capacidades languageiras, visto que à medida que os estudantes produzem o gênero, iniciam o processo de reflexão sobre os elementos discursivos e composicionais, adequando às semioses ao objetivo a ser alcançado. Portanto, a modelização é fundamental para a elaboração da sequência didática. De acordo com Machado e Cristovão (2006, p. 558), as atividades envolvidas na sequência servem de “apropriação de algumas das dimensões constitutivas de um gênero, de acordo com o nível dos aprendizes”. A modelização produzida e utilizada como suporte para a produção da sequência didática foi fundamental para o desenvolvimento da proposta.

⁸ Quadro 2 – <https://drive.google.com/file/d/1JZlF1t-Yo1h06FK2finSudusekSKVaU5/view?usp=sharing>

6.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O INFOGRÁFICO ANIMADO NA PLATAFORMA ANIMAKER

Como dito anteriormente, a sequência didática foi produzida conforme o modelo genebrino (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e mediante o estudo prévio do gênero realizado com a modelização. Nesta subseção, as etapas da sequência didática do gênero textual infográfico animado são descritas.

O objetivo da sequência didática (Quadro 1), construída em sintonia com a modelização do gênero (Quadro 2), foi desenvolver as capacidades de linguagem para o reconhecimento das características e a produção de infográficos animados. Como argumentado no início deste texto, os jovens, por estarem incluídos desde cedo na cultura digital, estão em contato com diversos gêneros desse ambiente, todavia, muitos não sabem diferenciá-los e, ainda, poucos reconhecem as suas características marcantes. Além disso, há o desconhecimento no que se refere às ferramentas digitais, como aquelas que podem ser utilizadas para a produção desses textos.

Tais apontamentos foram constatados nas primeiras aulas com a sequência didática, na etapa da Apresentação da situação. Após a exibição de um exemplo de infográfico animado, os estudantes foram questionados quanto ao nome desse gênero textual e nenhum deles soube responder corretamente à pergunta. Ademais, não reconheceram as características mais marcantes do texto como, por exemplo, a apresentação da informação a partir de diagramas – o elemento central de um infográfico animado (CAIRO, 2008).

A partir dessa primeira etapa, que, além de promover o primeiro contato com o gênero, funcionou como um momento diagnóstico da turma, observou-se a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre os infográficos animados. À vista disso, inicialmente, destacou-se a diferença entre os três tipos de infográficos: estático, interativo e animado, a partir da exibição de exemplos disponíveis na internet, como os do YouTube. Nessa ocasião, a leitura desses textos foi realizada com os estudantes, objetivando o reconhecimento da estrutura composicional e dos elementos característicos a cada tipo apresentado.

Antes da Produção inicial, solicitou-se aos discentes a produção do gênero textual resumo, com o intuito de coletar informações sobre as temáticas escolhidas. Posteriormente, ao longo da Produção inicial, os estudantes produziram o gênero roteiro, objetivando a coleta de dados estatísticos para seus textos. Essas atividades possibilitaram aos estudantes trabalhar a prática de linguagem escrita e mobilizar os conhecimentos prévios sobre os infográficos animados para a criação de um roteiro. A produção inicial é a etapa na qual os discentes produzem uma primeira versão do gênero, todavia, nessa sequência didática foi prevista a utilização de uma plataforma digital para essa produção, apresentada somente nos módulos a seguir. Em razão disso, os estudantes produziram outro texto nessa etapa inicial: o roteiro do infográfico.

Ressalta-se que os discentes foram motivados a produzir um esboço de seus infográficos animados, o que permitiu o diagnóstico de seus conhecimentos prévios e das dificuldades a respeito das capacidades de linguagem atreladas a esse gênero. Essas fragilidades forneceram subsídios para o planejamento dos módulos didáticos. Nos módulos, buscou-se desenvolver as capacidades de leitura, escuta e análise linguístico-semiótica dos infográficos animados, mediante a exibição de diferentes vídeos retirados do YouTube. Para tanto, cinco módulos foram organizados para cumprir esse objetivo. Além disso, foram apresentados aos discentes os elementos composicionais e linguísticos do gênero (módulos 1, 2 e 3), de modo a facilitar a posterior produção. No módulo 4, as formas de citação e referência de fontes de informação para infográficos animados foram

trabalhadas, bem como a discussão sobre a definição e os tipos de plágio. O estudo do suporte para produção dos infográficos animados ocorreu somente no módulo 5.

A ferramenta *on-line* escolhida previamente para a produção audiovisual foi a Animaker.⁹ Os recursos dessa plataforma vão desde a criação de personagens – com direito à caracterização nos moldes que desejar e a inserção de expressões faciais, movimentos e narração de áudios – à inclusão de cenários diversos. Além disso, os arquivos da biblioteca do computador ou notebook do usuário podem ser importados e adicionados aos vídeos.

O gênero textual infográfico animado, por sua natureza híbrida (SCHMITT, 2006), mobiliza nos discentes diferentes conhecimentos da cultura digital. Além disso, a partir das atividades descritas no Quadro 1, os estudantes puderam se envolver na produção de infográficos animados na plataforma Animaker.

6.2 AS PRODUÇÕES E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS

Após concluída a etapa Produção Final da sequência didática do gênero infográfico animado (Quadro 1), dez produções foram obtidas, das quais duas foram selecionadas para análise (produtos do Grupo A e B). A seguir, o primeiro infográfico animado (Figura 2) é apresentado para discussão a respeito da adequação ao gênero e das capacidades de linguagem mobilizadas para sua produção.

Figura 2 – Sequência de cenas do infográfico animado sobre a depressão em usuários das redes sociais (Grupo A)¹⁰



Fonte: Arquivo pessoal.

⁹ Na plataforma Animaker, é possível criar vídeos animados a partir de modelos disponibilizados pela plataforma ou começar do zero (página em branco). Os vídeos são organizados por cenas, nas quais é possível adicionar: planos de fundo (cenários ou cores), textos, personagens, imagens, vídeos, GIFs, formas geométricas, emoji, gráficos, músicas, efeitos especiais e visuais de transição para entrada e saída desses elementos. Essa plataforma foi lançada em 2014, pela corporação de mesmo nome. Embora haja a possibilidade de utilizar a plataforma gratuitamente, há os pacotes com recursos pagos para uso Básico, Iniciante, Intermediário, Profissional e Empresarial.

¹⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PXn52qGkLE6kWeWY77Hm8ltiRMyp57Fp/view?usp=sharing>

Com o forte avanço da tecnologia, os infográficos vêm tomando lugar na esfera jornalística com um apelo extremamente visual. Ranieri (2008, p. 262) afirma que a infografia aprimorada no meio digital “pode ser vista como um gênero jornalístico independente, ganhou autonomia, novas formas de expressão, ficou animada, interactiva, colorida, e, em muitos casos, multimídia”. Isso foi percebido na construção do infográfico em questão, pois os estudantes utilizaram elementos animados e cores para chamar a atenção dos leitores.

O infográfico intitulado por “Depressão e o aumento dela pelos usuários das redes sociais” apresenta uma discussão ampla e atual, pois um dos aspectos apresentados pelo Grupo A foi a pandemia da COVID-19 como potencializador dessa doença, adequando-se a capacidade de ação que diz respeito ao contexto.

No texto exposto, os estudantes realizaram uma análise e se atentaram aos detalhes, pensando, inclusive, no interlocutor da mensagem. Ademais, consideraram o suporte em que circula esse texto, adequando-se o tempo de duração, dado que a produção possui 01:42 (um minuto e quarenta e dois segundos), ou seja, os estudantes adequaram o infográfico à situação de comunicação e ao contexto de interação, e como é um vídeo gravado, além de pertencer aos noticiários televisivos, circula também nas redes sociais.

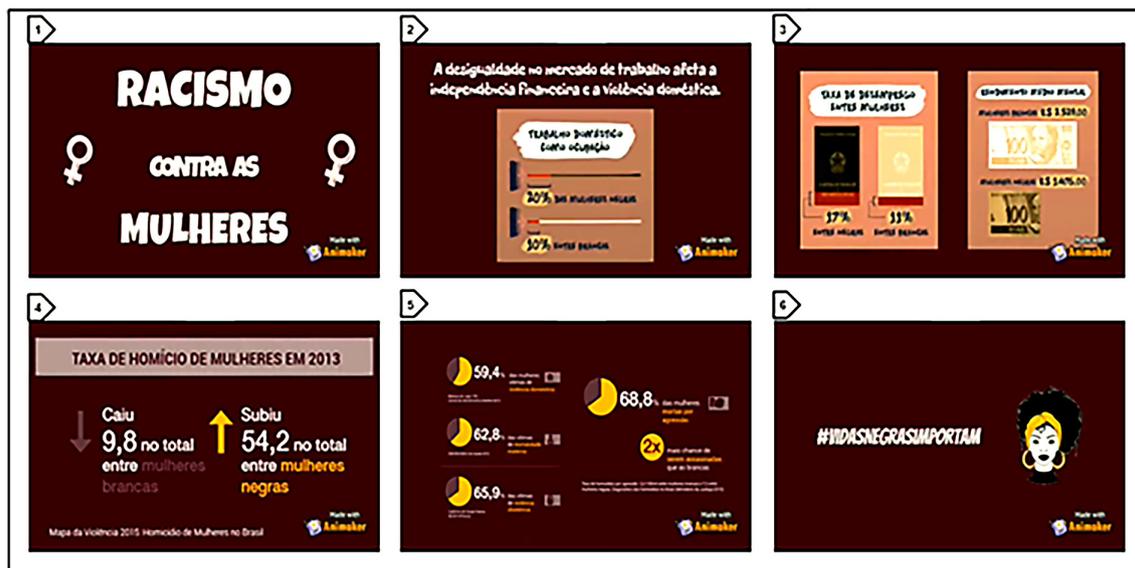
Para esses meios de comunicação, os textos curtos são mais atrativos, com uma linguagem clara, imagens em movimento, recursos visuais (GIFs, Stickers, formas geométricas etc.) e cores para facilitar a compreensão do leitor acerca do assunto abordado. Isso foi evidenciado no decorrer do infográfico animado acima. Os estudantes apresentaram informações com o apoio desses recursos multissemióticos, facilitando a propagação do conhecimento sobre a depressão.

Assim, a capacidade discursiva foi mobilizada. A partir do conhecimento de mundo, eles utilizaram os recursos visuais para compor o texto, de modo a complementar as informações expostas por intermédio do texto verbal. Já na primeira cena, um personagem de máscara aparece, o que reflete a pandemia da COVID-19. Diante dessa cena, espera-se que eles falem sobre esse contexto caótico em que o mundo se encontrava, o que acontece na quarta cena. Outro fato interessante é o uso do computador ainda na primeira cena, enfatizando o que o título apresenta. Dessa maneira, é possível observar que as imagens não foram despretensiosas, pelo contrário.

A segunda cena é marcada por uma imagem em que aparece uma pessoa sentada em posição fetal, refletindo alguém desamparada, triste e angustiada, o que é enfatizada pela cor preta e o reflexo no fundo. Pode-se inferir que a imagem da mulher utilizada foi para adiantar uma informação, em que é afirmada a predominância dessa doença no sexo feminino.

Nesse infográfico, também é possível identificar uma sequência narrativa que foi mobilizada através da capacidade linguística. O estudante iniciou apresentando o tema, posteriormente explicou o que era a depressão, deu exemplos, mostrou pesquisas para confirmar, indicou as causas, relatou o público que é mais atingido e divulgou um número que fornece ajuda para a doença. Diante desses aspectos, considera-se que ele arquitetou um plano de ação que tivesse uma progressão. Ainda, os aspectos linguísticos também foram bem empregados, pois foram adicionados conectores para ligar as cenas, catáforas para explicar um termo anterior e pronomes para retomar o que foi dito.

A seguir, a Figura 3 exhibe recortes da produção que apresenta a temática do racismo contra as mulheres.

Figura 3 – Sequência de cenas do infográfico animado sobre o racismo contra as mulheres (Grupo B)¹¹

Fonte: Arquivo pessoal.

Na Figura 3, o Grupo B utilizou símbolos, imagens animadas, cores, narração e dados numéricos. Portanto, constatou-se uma adequação ao gênero, ao propósito comunicativo, isto é, às capacidades de ação, certificando a noção da infografia como um “sistema híbrido de comunicação, pois ao empregar imagens, palavras e números, utiliza o sistema de comunicação verbal (palavras e sentenças) e o sistema de comunicação visual (imagens e representações gráficas)” (SCHMITT, 2006, p. 18). Isto posto, a facilidade da plataforma Animaker que favorece o trabalho com elementos multimodais é percebida.

Todos esses elementos são frutos do desenvolvimento da capacidade discursiva que diz respeito ao plano geral do gênero, portanto, está diretamente ligada à estrutura interna do texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999). Na referida produção, os estudantes utilizaram a narração oral para discorrer sobre o preconceito contra a mulher na sociedade, expondo e explicando informações e dados estatísticos referentes ao assunto. No tocante à capacidade linguística, percebe-se que eles utilizam alguns pronomes para retomar substantivos ditos anteriormente, mas faltam conectivos para relacionar as cenas de modo mais integrativo. Entretanto, os textos verbais foram representados por frases curtas, claras e objetivas, tornando as informações mais acessíveis ao leitor do infográfico animado.

Além disso, títulos e subtítulos foram apresentados com os devidos destaques, mediante tamanhos e cores diferentes dos demais textos escritos. Gualberto (2016) chama atenção sobre a importância de o emissor se atentar a esses elementos, visto que eles podem levar o receptor a outra interpretação. Outro aspecto importante é que, por se tratar de um texto criado a partir de outros, é imprescindível identificar as fontes de informações acessadas para coleta de dados. Tal questão foi considerada pelos estudantes, dado que durante todo o texto, a fonte é devidamente citada.

Os dois infográficos animados atenderam à proposta inicial da atividade, dado que os estudantes colocaram em prática os conhecimentos adquiridos ao longo das etapas da sequência didática, nas quais foram apresentados os elementos composicionais e linguísticos do

¹¹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PZKycyAnvUYdYU7oa8eDYrvq-rclA3Dv/view?usp=sharing>

gênero. Isso posto, ressalta-se a ideia de que os estudantes atingiram o objetivo da atividade, compreenderam a essência e o propósito do gênero.

Em resumo, nas produções textuais dos estudantes da 3.^a série do E.M. foi possível observar diferentes meios de apresentação de informações científicas, coletadas nas etapas de leitura das reportagens e escrita dos resumos. Com base nisso, ficou em evidência a noção de hibridização do gênero infográfico animado (SCHMITT, 2006), o qual mobilizou, nos discentes, capacidades de linguagem para sua produção. Como resultado disso, esses jovens conseguiram atuar no contexto sociodiscursivo da cultura digital, na medida em que usaram recursos digitais, como a plataforma Animaker, para produzir textos que compartilharam conhecimentos científicos. Tudo isso foi possível graças ao estudo minucioso do gênero textual infográfico animado, propiciado pela modelização e a sequência didática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados e as experiências aqui discutidos mostram que a modelização e a sequência didática viabilizam o trabalho docente, funcionando como procedimentos mediadores do ensino de gêneros textuais nas aulas de LP. A partir do diagnóstico da turma, constatou-se que os gêneros multimodais são indispensáveis para desenvolver as capacidades de linguagem nos estudantes, pois eles permitem o emprego de várias linguagens que se complementam e contribuem para construção de significados. Com efeito, a plataforma Animaker se revela um excelente aporte didático para esse trabalho, visto que disponibiliza vários recursos, permitindo produções textuais mais dinâmicas e interativas, o que fica evidente nas produções discutidas acima.

À vista disso, nota-se a importância dos estudos de Joaquim Dolz e colaboradores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para o ensino de língua no contexto da cultura digital. No presente estudo, os apontamentos e orientações desse pesquisador e colaboradores a respeito da sequência didática e da modelização guiaram a construção dos procedimentos didáticos utilizados para o ensino e produção do gênero infográfico animado. Além disso, possibilitaram o planejamento e execução de atividades didáticas, cujo foco foram as fragilidades linguístico-discursivas dos estudantes.

No que tange às capacidades de linguagem mobilizadas pelos discentes para produção e apresentação dos infográficos animados, constatou-se que as práticas de leitura, produção textual e oralidade foram trabalhadas significativamente. Para tanto, conhecimentos da esfera digital foram mobilizados para manuseio da plataforma Animaker e produção dos infográficos animados. Ademais, o gênero em questão oportunizou o trabalho com as habilidades do campo das práticas de estudo e pesquisa da BNCC (BRASIL, 2018). Sobre esse último ponto, ressaltam-se as atividades de coleta de informações e dados estatísticos, escrita de resumo de reportagens midiáticas e produção de roteiros para os infográficos animados.

Diante das discussões e análises apresentadas ao longo do texto, ressalta-se a necessidade de os docentes considerarem trabalhar com textos da cultura digital para favorecer o aprimoramento das capacidades de linguagem dos discentes. Assim, será possível uma reflexão voltada para uma educação atual e que seja, de fato, significativa para a formação dos aprendizes. Espera-se, portanto, que o presente texto suscite muitas reflexões acerca das possibilidades de ensino com a modelização e sequência didática, considerando o contexto da cultura digital, sobretudo os novos gêneros textuais advindos dessa esfera, como é o caso dos infográficos animados.

REFERÊNCIAS

- ALFORD, K. The rise of infographics: why teachers and teacher educators should take heed. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, v. 7, n. 1, p. 158-175, 2019. Disponível em: <https://scholarworks.wmich.edu/wte/vol7/iss1/7>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2020.
- BARROS, E. M. D. de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído, Dourados*, v. 6, n. 11, p. 11-35, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1687>. Acesso em: 12 set. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.
- BRONCKART, J.-P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Tradução de Anna Rachel Machado, Eliane Gouvêa Lousada. *Letras, Santa Maria*, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpr. São Paulo: Educ, 2003a.
- BRONCKART, J.-P. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. Tradução de Rosalvo Gonçalves Pinto. *Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte*, v. 11, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2003b. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2344>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- CAIRO, A. Infografía 2.0: visualización interactiva de información en prensa. Madrid: Alamat, 2008. Disponível em: <https://taller4g.files.wordpress.com/2013/06/infografia-2-0.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- CHEVALLARD, Y. On didactic transposition theory: some introductory notes. In: STEINER, H. G.; HEJNY, M. (ed.). *Proceedings of the International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education*. University of Bielefeld, 1989. p. 51-62.
- COLLE, R. Infografía: tipologías. *Revista Latina de Comunicación Social, Canarias*, n. 58, p. 1-6, 2004. Disponível em: <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/1606/3167>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- COSTA, J. F.; DOMINGUES, A. N.; FONSECA, L. M. M. Desenvolvimento e avaliação de infográfico animado: medicação segura em saúde da criança. *Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo*, v. 35, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2022AO0387345>. Acesso em: 12 ago. 2022.

DOLZ, J. et al. Gênero de texto como um (mega)instrumento para o ensino e a aprendizagem da linguagem humana. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 2-9, maio/ago. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ESCOBAR, B. T.; SPINILLO, C. G. Retórica visual na infografia sobre saúde. *InfoDesign – Revista Brasileira de Design da Informação*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 162-180, 2016. Disponível em: <https://infodesign.emnuvens.com.br/infodesign/article/view/471>. Acesso em: 12 ago. 2022.

GIRONDI, J. B. R. et al. Infográfico animado para prevenção de lesões por fricção em idosos. In: CONGRESSO PAULISTA DE ESTOMATERAPIA, 2., 2021, São Paulo. *Anais [...]* São Paulo: CPE, 2021. Disponível em: <https://anais.sobest.com.br/cpe/article/view/107>. Acesso em: 12 ago. 2022.

GUALBERTO, C. L. Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-A8KNM8>. Acesso em: 5 fev. 2021.

GUERIN, C. S. et al. O infográfico animado e as suas potencialidades educacionais: uma contribuição para a identificação do Abuso Sexual Infantil. *Interagir: pensando a extensão*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 1-10, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/interag.2019.43539>. Acesso em: 12 ago. 2022.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraguara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301>. Acesso em: 4 fev. 2021.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em:

https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370. Acesso em: 2 jul. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

PAMPLONA, G. J.; RODRIGUES, M. C.; BARROS, E. V. P. KARLO-GOMES, G. O ERE em língua portuguesa: estratégias pedagógicas com as TDICS em formação inicial de professores, *Revista Caletrosópio: Estudos Linguísticos*, Ouro Preto, v. 9, n. 2, 2021.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI. (org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002. p. 5-28.

RANIERI, P. R. A infografia digital animada como recurso para transmissão da informação em sites de notícia. *Prisma.com*, n. 7, p. 260-274, 2008. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2071>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SILVA, A. F.; AGUIAR JÚNIOR, O.; BELMIRO, C. A. Imagens e desenhos infantis nos processos de construção de sentidos em uma sequência de ensino sobre ciclo da água. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 607-632, dez.2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170304>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SCHMITT, V. A infografia jornalística na ciência e tecnologia: um experimento com estudantes de jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina. 2006. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88874>. Acesso em: 4 fev. 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, 1999. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:127228>. Acesso em: 22 set. 2021.

Sites:

<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>

<https://drive.google.com/file/d/1PXn52qGkLE6kWeWY77Hm8ltiRMyP57Fp/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/1PZKycyAnvUYdYU7oa8eDYrvq-rcIA3Dv/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/1mXjISalFwCACEgdx1SeCjOA0okTwt18/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/1JZIF1t-Yo1h06FK2finSudusekSKVaU5/view?usp=sharing>