

Organizadores:
Helena Maria Ferreira
Jaciluz Dias
Marco Antonio Villarta-Neder



O trabalho com a
VIDEOANIMAÇÃO
em sala de aula:
MÚLTIPLOS OLHARES

**O trabalho com a videoanimação
em sala de aula:
múltiplos olhares**

**Helena Maria Ferreira
Jaciluz Dias
Marco Antonio Villarta-Neder
(Organizadores)**

**O trabalho com a videoanimação
em sala de aula:
múltiplos olhares**

Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

**Helena Maria Ferreira; Jaciluz Dias; Marco Antonio Villarta-Neder
(Organizadores)**

O trabalho com videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 404p.

ISBN 978-85-7993-750-7 [Impresso]

978-85-7993-812-2 [Ebook]

1. Videoanimação em sala de aula. 2. Gênero discursivo. 3. Recursos imagéticos em aula. 4. Autores. I. Título.

CDD – 410

Capa: Andersen Bianchi, com arte de Vitor Ferreira

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

SUMÁRIO

Agradecimentos	9
Apresentação	11
Videoanimação <i>Piper</i> : uma proposta de leitura à luz da Gramática do Design Visual <i>Helena Maria Ferreira</i> <i>Pedro Henrique Cardoso</i> <i>Bruno Stefano Furtado</i>	27
Videoanimação <i>The blue & the beyond</i> : o trabalho com recursos imagéticos em sala de aula <i>Jaciluz Dias</i> <i>Hellen Teixeira Silva</i> <i>Mirella Rosa Silveira</i>	43
Videoanimação <i>Man</i> : uma proposta de leitura <i>Helena Maria Ferreira</i> <i>Yago Marshal A. Leandro</i> <i>Geanne Santos Cabral Coe</i>	67
Videoanimação <i>Querida Alice</i> : uma análise sobre audiovisual e educação <i>Jaciluz Dias</i> <i>Marta Cristina da Silva</i> <i>Maria Alice Aparecida Assis</i> <i>Tânia Oliveira Terra</i>	89
Videoanimação <i>La lunna</i> : palavra na lua e uma perspectiva de aprendizagem <i>Raphael Sales Soares</i> <i>Marco Antonio Villarta-Neder</i> <i>Juliana da Silva Lopes Kaloczi</i>	105

Videoanimação <i>Alike</i> : pensando o gênero discursivo videoanimação em sala de aula <i>Natália Rodrigues Silva do Nascimento</i> <i>Aline Teodoro</i> <i>Jovana da Paixão César</i>	125
Videoanimação <i>Mouse for sale</i> : uma análise sob a perspectiva do ensino de língua portuguesa <i>Marco Antonio Villarta-Neder</i> <i>Silas Custódio</i> <i>Camila Lessa do Carmo</i>	145
Videoanimação <i>Vida Maria</i> : a constituição do sujeito feminino <i>Gislaine Aparecida Teixeira</i> <i>Millena Carvalho Bastos</i>	159
Videoanimação <i>Reflexion</i> : a construção da identidade feminina a partir da problemática do padrão de beleza <i>Marco Antonio Villarta-Neder</i> <i>Táisa Rita Ragi</i> <i>Kleissiely de Castro</i>	179
Videoanimação <i>Apego y ego</i> : uma desconstrução do perfil feminino difundido pela indústria da beleza <i>Cecília Moreira</i> <i>Guilherme Melo</i> <i>Jaciluz Dias</i>	195
Videoanimação <i>Sunshine</i> : discussões sobre relacionamentos abusivos <i>Isabela Vieira Lima</i> <i>Gabriella Marques Siquara Silva</i> <i>Giuliane Aparecida Petronilho</i>	211
Videoanimação <i>Scarlett</i> : novas cores, novos caminhos e um aprendizado significativo <i>Dalva de Souza Lobo</i> <i>Janice Rosário</i> <i>Jean Oliveira</i>	225

<p>Videoanimação <i>El empleo</i>: reinventando a leitura no espaço escolar <i>Ernani Augusto de Souza Junior</i> <i>Bianca de Souza Gomes</i> <i>Ivan Lucas da Silva</i></p>	239
<p>239Videoanimação <i>Jacaré ou tronco?</i>: os processos de textualização em texto multissemiótico <i>Isis Brito Alves</i> <i>Jaqueline Araújo da Silva</i> <i>Francine de Paulo Martins Lima</i></p>	253
<p>Videoanimação <i>Calango Lengo</i>: o uso de videoanimações em sala de aula como motivadoras de reflexões sobre cultura <i>Ernani Augusto de Souza Junior</i> <i>Ana Carolina Gama Gouveia</i> <i>Letícia Arrabal Bonini da Silva</i></p>	271
<p>Videoanimación <i>Ley del retorno</i>: contribuciones que ofrece el video para la dinámica docente y la enseñanza de lenguas adicionales <i>Lorena Del Carmen Esparza Paillao</i> <i>Tania Regina de Souza Romero</i></p>	287
<p>Videoanimação <i>Are you lost in the world like me?</i>: o uso (in)devido da tecnologia <i>Elivan Aparecida Ribeiro</i> <i>Christian Antônio de Souza Sales</i> <i>Thauane Teodoro Gonçalves Santos</i></p>	301
<p>Videoanimação <i>Happiness</i>: uma abordagem com o texto multissemiótico em sala de aula <i>Gislaine Aparecida Teixeira</i> <i>Gabriel Vicente Alves Silva</i> <i>Lorena Lopes Moraes</i></p>	319

Videoanimação <i>A lhama e a cerca elétrica</i> : a relevância do audiovisual como estratégia de ensino na sala de aula <i>Elivan Aparecida Ribeiro</i> <i>Melissa de Carvalho Pinto</i> <i>Theodoro Gomes Azevedo</i>	341
Videoanimação <i>Ian – inspired by a true story</i> : possibilidades para o trabalho com a inclusão social e digital <i>Amanda Jackeline Santos da Silva</i> <i>Teciene Cássia de Souza</i> <i>Maria Luiza de Paula</i> <i>Ana Júlia Aparecida Cruz</i>	355
Videoanimações em sala de aula: relato de experiência de supervisores do Pibid <i>Aleques Mateus</i> <i>Nilva Alves Borges Januário</i> <i>Silmara Aparecida dos Santos</i> <i>Suely Mendes Andrade Monteiro</i>	375
Minicurrículos organizadores e autores	393

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de modo especial, à coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Ao Reitor da Universidade Federal de Lavras (UFLA), professor José Roberto Soares Scolforo.

À Pró-Reitoria de Graduação (PRG/UFLA), de modo especial, ao professor Ronei Ximenes Martins, à professora Iraziet da Cunha Charret e a servidora Luciene Aparecida de Resende Sampaio.

À Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (Dade/UFLA), de modo especial, ao diretor Warley Ferreira Sahb e à coordenadora da Diretoria de Educação Básica, Rita de Cássia Suart.

Ao coordenador institucional do Pibid/UFLA, professor Antônio Marcelo Martins Maciel.

À chefe do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL/UFLA), professora Márcia Fonseca de Amorim.

Ao coordenador do Curso de Letras, professor Rodrigo Garcia Barbosa.

Às escolas-parceiras E. M. Álvaro Botelho, E. M. Itália Cautieiro Franco, E. M. Francisco Sales e E. E. Cinira de Carvalho

APRESENTAÇÃO

Helena Maria Ferreira
Jaciluz Dias
Marco Antonio Villarta-Neder

Trabalhar (com) a língua(gem) no âmbito da formação de professores é uma responsabilidade e uma construção. A concepção que abraçamos e que tem direcionado nosso trabalho é a de que essa construção seja um fazer conjunto, entre os vários sujeitos envolvidos.

A identificação e – podemos dizer – o encantamento com Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes/MEC) e coordenado, em âmbito local, pelas Instituições de Ensino Superior (IES), em conjunto com a rede pública de Educação Básica, advém da possibilidade de trabalhar em uma dimensão que contempla essa concepção.

No caso do Pibid Letras, na área de Português, vimos, desde a sua implantação na Universidade Federal de Lavras (UFLA), em 2011, pautando nossas ações por uma dinâmica, para todos os sujeitos envolvidos (coordenação, bolsistas, professor supervisor), de uma relação indissociável entre teoria e prática, entre as dimensões da pesquisa e do ensino.

Convictos somos de que não faz sentido conceber-se uma sala de aula que não seja o mundo concreto dos estudantes da Educação Básica, dos professores, dos professores em formação, de nós pesquisadores e docentes na Universidade pública. Nesse mundo, que dialoga com o mundo exterior em um diálogo respeitoso e mutuamente constitutivo, a língua e as linguagens são uma parte importante e privilegiada de trabalho, seja como nosso objeto

específico de atuação, seja como ingrediente de outros saberes com os quais e por meio dos quais nos (re)conhecemos na existência, em sociedade, sob uma dimensão epistêmica e ética.

Este livro representa um momento dessa construção, já que estamos imersos em uma rede de culturas e de práticas socioculturais e tecnológicas que se constituem pela inter-relação, rapidez e por múltiplas possibilidades de interação entre sujeitos, entre saberes e, enfim, entre percepções desses sujeitos sobre si mesmos e sobre os saberes de cuja elaboração/produção, circulação e recepção participam. Um mundo concreto de muitas semioses integradas em acontecimentos, em atos de linguagem nos quais tais sujeitos marcam sua presença na sociedade em que vivem.

Nesse viver multissemiótico, pluricultural e cada vez mais sofisticadamente tecnológico, elegemos um gênero discursivo que entendemos estar no cotidiano de todos esses sujeitos envolvidos na vivência da sala de aula: a videoanimação.

Consideramos que os gêneros do discurso são mais do que estruturas das línguas e das linguagens. Tomando-os como necessariamente práticas de linguagem e práticas sociais, nossa abordagem no Pibid foi a de interligar o estudo teórico, o interesse analítico a partir da experiência de espectadores no mundo concreto e, finalmente, o horizonte sociocultural dos estudantes da Educação Básica.

O livro que temos, agora, a satisfação de apresentar, consiste na culminância desse trabalho de estudo, discussão e vivência do gênero videoanimação, tendo sido pensado enquanto oportunidades de prática, nas salas de aula, de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. São 21 capítulos, cada um deles analisando videoanimações, sob vários enfoques teóricos, tendo em vista perspectivas de trabalho didático-pedagógico. O leitor para quem esses textos foram destinados são os professores da Educação Básica e os professores em formação no Curso de Licenciatura em Letras.

Qual é a relevância de se trabalhar com gêneros audiovisuais, debruçando-se sobre sua configuração multissemiótica? Se

pensamos na vida cotidiana, vivemos com eles, tropeçamos neles, nas telas dos smartphones, nas TV, nos computadores. Nas nossas escolas, apresentam-se, como tantos outros gêneros discursivos, como convites a nosso exercício interpretativo, na direção da formação constante de um leitor que se saiba cada vez mais presente pelo que vê no mundo e pela maneira que se vê olhando para si e para os outros.

Essa atividade interpretativa, muitas vezes, limita-se a uma inquisição burocrática da estrutura formal do texto escrito. Em qualquer linguagem, mas mais intensamente nesse caldeirão fervilhante de várias linguagens em diálogo em um contexto multissemiótico, tais atos interpretativos podem e devem ser concebidos mais amplamente.

A visão de Pierre Levy, que tem se dedicado a refletir sobre as características de nossas culturas e de nossas vidas nessa dimensão inter-relacional, em temas como cibercultura, mundo digital e sociedade digital, pode nos ajudar nesse caminho. Em uma conferência ministrada no Brasil em 2009, ele diz:

Escutar, olhar, ler, voltam finalmente a se construir. Na abertura em direção ao esforço de significação que vem de outro, trabalhando, atravessando, amassando, decupando o texto, incorporando-o a nós, destruindo-o, nós contribuimos para erigir a paisagem de sentido que nos habita. Confiamos, por vezes, alguns fragmentos do texto aos conjuntos de signos que se movimentam em nós. Estes ensinamentos, estas relíquias, estes fetiches ou esses oráculos não têm nada a ver com as intenções do autor nem com a unidade semântica viva do texto. Eles, contribuem, porém, para criar e recriar o mundo de significações que nós somos (LÉVY, 2009, p. 1).

A partir dessa percepção, podemos nos lembrar de que o que vemos numa tela é uma extensão do que vemos no mundo, como cenas. Olhamos uns para os outros como signos imagéticos, sonoros, corporificando memórias, expectativas, compreensões, esperanças, frustrações.

A contribuição que essa visão permite para a formação continuada de professores que têm como objeto de trabalho a língua e as linguagens agrega elementos que integram o ato pedagógico à vida. Analisar um texto, seja ele oral, escrito, imagético, musical, seja ele uma confluência de tantos signos, de múltiplas semioses se torna significativo somente se esse ato estiver impregnado do que é vivo no dia a dia desses sujeitos.

Essa visão é comungada por Machado, que, a partir de Bakhtin, procura refletir sobre a questão do texto. Ela sintetiza:

Para Bakhtin texto é todo sistema de signos cuja coerência e unidade se deve à capacidade de compreensão do homem na sua vida comunicativa e expressiva. O texto não é uma coisa sem voz; é, sobretudo, ato humano, *'diz respeito a toda produção cultural fundada na linguagem (e para Bakhtin não há produção cultural fora da linguagem)* (MACHADO, 1996, p. 92).

O que propusemos – e foi aceito entusiasticamente pelos autores que aqui estão presentes – foi o exercício dessa reflexão e dessa prática de ir construindo compreensões e visões não sobre o que seria – erroneamente – considerado como “o texto em si”, mas como uma constituição da experiência que nos faz espectadores/leitores, sujeitos constituídos pelo próprio ato de leitura nesse contexto multissemiótico.

Esse esforço representa uma tripla construção: a) um exercício de pesquisa junto aos nossos orientandos e participantes de nossos grupos de pesquisa; b) uma sistematização e um amadurecimento das atividades que realizamos no âmbito do Pibid; e c) uma trajetória – ainda pouco comum para os estudantes de graduação – de construção da escrita acadêmica, da reflexão sobre a própria prática que essa atividade proporciona de maneira mais intensa e de produção conjunta com alunos de pós-graduação e docentes-pesquisadores.

Assim, expomos a descrição resumida de cada capítulo que compõe o nosso livro:

No capítulo 1, intitulado **Videoanimação *Piper*: uma proposta de leitura à luz da Gramática do Design Visual**, os autores Helena Maria Ferreira, Pedro Henrique Cardoso e Bruno Stefano Furtado apresentam uma proposta de leitura de uma videoanimação, enfatizando a diversidade de uso de gêneros discursivos presentes no contexto social e educacional, e destacando a relevância do trabalho com textos multissemióticos para a formação de cidadãos críticos, tal como preveem as diretrizes propostas pelos documentos oficiais. Os autores discorrem sobre o trabalho com a videoanimação em sala de aula, delineiam os pressupostos basilares da Gramática do Design Visual (GDV) e apresentam uma proposta de leitura da videoanimação *Piper*, com vistas a propiciar aos professores e demais leitores uma discussão sobre as diferentes perspectivas de estudo das produções audiovisuais.

No capítulo 2, que tem por título **Videoanimação *The blue & the beyond*: o trabalho com recursos imagéticos em sala de aula**, as autoras Jaciluz Dias, Hellen Teixeira Silva e Mirella Rosa Silveira demonstram, por meio de uma análise semiótica, como uma videoanimação pode ser utilizada na educação, a fim de contribuir para a inserção e utilização desse tipo de produção no trabalho com a leitura na educação básica. A partir dos pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV), as autoras elaboraram uma proposta de leitura da videoanimação em tela. O capítulo apresenta uma reflexão acerca da importância do trabalho com materiais audiovisuais, discorre sobre os pressupostos básicos da GDV e socializa uma análise para a videoanimação, demonstrando como a produção selecionada pode ser trabalhada em sala de aula.

No capítulo 3, cujo título é **Videoanimação *Man*: uma proposta de leitura**, os autores Helena Maria Ferreira, Yago Marshal A. Leandro e Geanne Santos Cabral Coe enfatizam a relevância de uma pedagogia da leitura que abarque a organização dos textos que circulam nas novas mídias. Nesse sentido, os autores demonstram que abordar pedagogicamente uma produção audiovisual implica considerar o gênero discursivo, o enredo, os recursos (planos, enquadramentos, iluminação, cores, música,

efeitos especiais), o projeto enunciativo dos produtores, os modos de construção dos personagens, o lugar social dos sujeitos-leitores, das questões explícitas e implícitas – o que mostra, o que sugere, o que omite. Além disso, é relevante problematizar o processo de textualização das videoanimações, uma vez que os recursos linguísticos e semióticos se apresentam de modo articulado, o que permite perceber as relações envidadas para a construção dos sentidos, seja na dimensão da coesão textual, seja na dimensão da coerência, evidenciando que as escolhas não são neutras.

O capítulo 4, **Videoanimação *Querida Alice*: uma análise sobre audiovisual e educação**, escrito por Jaciluz Dias, Marta Cristina da Silva, Maria Alice Aparecida Assis e Tânia Oliveira Terra, analisa as diversas semioses presentes na videoanimação selecionada e discute sobre os processos de produção de sentido construídos na relação entre os diferentes recursos semióticos que constituem o texto/discurso da produção. A análise socializada, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Gramática do Design Visual (GDV), destaca que o encaminhamento das práticas educativas com a leitura em sala de aula deve contemplar os efeitos de sentidos decorrentes das escolhas de diferentes elementos que compõem as cenas de uma produção cinematográfica, no caso analisado, de uma videoanimação, o que favorece o estudo dos mecanismos linguísticos e semióticos, mas também um enfrentamento das questões discursivas, tão necessárias para a formação de leitores profícuos.

No capítulo 5, intitulado **Videoanimação *La lunna*: palavra na lua e uma perspectiva de aprendizagem**, os autores Raphael Sales Soares, Marco Antonio Villarta-Neder e Juliana da Silva Lopes Kaloczi propõem uma provocação sobre as possibilidades educacionais das videoanimações para a construção de processos de ensino e de aprendizagem que, efetivamente, impliquem os sujeitos como protagonistas da própria trajetória de aprendizagem. A partir da exploração dos componentes da linguagem presentes na videoanimação *La Luna* e da reflexão sobre como a *palavra*, em

uma perspectiva bakhtiniana, impacta na relação de ensino/aprendizagem, os autores analisam o papel da palavra (linguagem) como elemento central na relação dialógica entre os sujeitos no processo de aprendizagem, o que culmina na construção crítica do conhecimento.

O capítulo 6, denominado **Videoanimação *Alike*: pensando o gênero discursivo videoanimação em sala de aula**, produzido por Natália Rodrigues Silva do Nascimento, Aline Teodoro e Jovana da Paixão César, elege como objeto de estudo a videoanimação *Alike*, que problematiza as transformações sociais e culturais ocorridas a partir dos avanços tecnológicos e digitais. A partir de um viés dialógico, interacionista e alteritário, o capítulo discute a formação de leitores proficientes e de profissionais docentes, cujas práticas se aproximem do trabalho com os gêneros que são produzidos e que circulam socialmente na atualidade. As autoras sinalizam para a relevância de uma inserção de gêneros, que conjugam semioses múltiplas em sua composição, para a formação de leitores proficientes e críticos, uma vez que tais gêneros se aproximam das práticas sociais presentes na sociedade tecnológica e digital em que estamos inseridos. Assim, videoanimações (curtas) permitem uma análise mais crítica dos recursos/modos semióticos, uma vez que propiciam um movimento reflexivo, uma posição ativa frente ao texto, para se compreender, tanto cada semiose isolada quanto o todo formado por elas, além de trazer para a escola gêneros mais acessíveis e presentes no cotidiano dos alunos, fazendo com que os métodos formais e canônicos percam espaço para métodos plurais e mais abertos.

No capítulo 7, que tem por título **Videoanimação *Mouse for sale*: uma análise sob a perspectiva do ensino de língua portuguesa**, os autores Marco Antonio Villarta-Neder, Silas Custodio e Camila Lessa do Carmo destacam que um dos desafios do trabalho com linguagens em sala de aula é nunca perder de vista a relação que essas têm, constitutivamente, com a vida. Nesse contexto, o trabalho com gêneros discursivos como a videoanimação pode promover esse encontro com a realidade de

espectadores dos sujeitos envolvidos, sejam eles os estudantes, sejam os professores. Nesse capítulo, foi analisada a videoanimação *Mouse for sale*, produzida pelos estúdios norte-americanos Disney. O objetivo foi discutir como os personagens da animação ressignificam suas identidades a partir de uma percepção intersubjetiva da relação com os outros personagens. Os referenciais teóricos utilizados foram o conceito de identidade e o de enunciado/enunciação, do Círculo de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov. A partir deles, foram discutidas implicações pedagógicas na utilização de uma videoanimação como essa em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

O capítulo 8, identificado pelo título **Videoanimação *Vida Maria: a constituição do sujeito feminino***, de autoria de Gislaíne Aparecida Teixeira e Millena Carvalho Bastos, tem a análise proposta pautada no conceito de *sujeito*, proposto e problematizado por Mikhail Bakhtin e o Círculo. Assim, a reflexão abarca a questão da constituição do sujeito feminino e direciona-se para possíveis relações de alteridade produzidas em situações de sala de aula, concebidas como uma unidade do acontecimento. A partir do trabalho com o texto multissemiótico, isto é, o texto que possui em sua composição semioses outras para além do campo da verbal, é possível construir espaços e tempos escolares mais dinâmicos e interativos. Por fim, constatou-se, também, a importância de se refletir sobre a formação docente diante da necessidade de apreensão de novas habilidades e práticas na relação professor-aluno.

O capítulo 9, intitulado **Videoanimação *Reflexion: a construção da identidade feminina a partir da problemática do padrão de beleza***, produzido por Marco Antonio Villarta-Neder, Taísa Rita Ragi e Kleissiely de Castro, problematiza o fato de as videoanimações serem tomadas, recorrentemente, como mero entretenimento. Pensar na formação escolar dos alunos pressupõe, entre outras questões, garantir que estejam aptos a promover a integração de várias linguagens nos diferentes contextos sociais. Os autores fazem uma proposta de análise da videoanimação

selecionada em uma perspectiva dialógica, que representa um desafio teórico para muitos professores de escolas de educação básica. A constituição de sujeitos-leitores deve atender às necessidades contemporâneas, por meio de ações pedagógicas que contemplem essa condição multissemiótica dos gêneros discursivos com que convivem. É a partir do encontro entre sujeitos que as aulas de Língua Portuguesa poderão contribuir para a formação de leitores que estabeleçam um diálogo com as condições concretas nas quais os alunos se encontram, enquanto sujeitos do/no mundo, constituindo-se na/pela linguagem.

O capítulo 10, denominado **Vide Animação *Apego y ego: uma desconstrução do perfil feminino difundido pela indústria da beleza***, de autoria de Cecília Moreira, Guilherme Melo e Jaciluz Dias, apresenta e discute a importância da utilização de materiais audiovisuais na educação, graças ao seu caráter inovador e fundamental para a formação de leitores cidadãos. Além disso, busca-se, também, problematizar as concepções de beleza culturalmente construídas para o universo feminino, a partir da análise da videoanimação selecionada. Portanto, as discussões propostas incidem sobre uma faceta obscura da indústria da beleza e sobre os padrões estéticos disseminados na sociedade, o que demanda uma desconstrução dos discursos normativos, com vistas a favorecer não somente uma maior qualidade de vida, como também um pertencimento aos grupos sociais, de forma menos excludente. Os autores ressaltam a relevância do uso dos textos multissemióticos na sala de aula, que provocam discussões sobre os muitos sentidos possíveis da linguagem não verbal (e das relações desta com a linguagem verbal), propiciando desenvolver uma leitura crítica sobre a realidade, por parte dos discentes, mas, também, dos docentes.

No capítulo 11, intitulado **Vide Animação *Sunshine: discussões sobre relacionamentos abusivos***, as autoras Isabela Vieira Lima, Gabriella Marques Siquara Silva e Giuliane Aparecida Petronilho apresentam considerações sobre o trabalho com os textos audiovisuais em ambiente escolar. A partir de uma proposta

de leitura da videoanimação *Sunshine*, são problematizadas questões que estão presentes no cotidiano social, tais como: masculinidade tóxica, relacionamentos abusivos e machismo. Além disso, é possível discutir sobre os recursos semióticos, como são escolhidos e combinados para a construção do projeto de dizer por parte dos produtores e como são interpretados por parte dos sujeitos-espectadores. Assim, o trabalho com a videoanimação possibilita a construção da interação entre dos diferentes sujeitos que compõem as cenas enunciativas. Analisar como se efetivam os processos de produção e de recepção dos textos se constitui como uma estratégia profícua para a formação de sujeitos-leitores críticos.

O capítulo 12, que tem por título **Videoanimação *Scarlett*: novas cores, novos caminhos e um aprendizado significativo**, de autoria de Dalva de Souza Lobo, Janice Rosário e Jean Oliveira, busca refletir sobre as possibilidades de leitura oferecidas pelos diferentes signos que se materializam em forma de textos verbais e/ou não verbais. Os autores destacam que a análise e a interpretação dos textos, independentemente do suporte que os acolhe e das semioses que os constituem, implica os diferentes contextos que circunscrevem os sujeitos em suas práticas sociais. O uso da videoanimação, enquanto estratégia didática, potencializa a prática pedagógica e as relações de ensino e de aprendizagem. Todavia, não se trata somente do aprendizado formal promovido pela escola, pois a percepção e compreensão se estendem para além desta, na medida em que provocam outras leituras de mundo e dos diferentes textos, sem os quais os atos de ensinar e aprender se esvaziariam dos sentidos que devem norteá-los. A leitura na perspectiva dialógica e letrada é fundamental para a formação estética dos sujeitos, aqui compreendida em sua dimensão social, cultural e histórica.

O capítulo 13, cujo título é **Videoanimação *El empleo*: reinventando a leitura no espaço escolar**, produzido por Ernani Augusto de Souza Junior, Bianca de Souza Gomes e Ivan Lucas da Silva, destaca o compromisso ético da escola de assumir-se como

responsável pela formação de leitores críticos que possam interpretar, com proficiência, os diferentes recursos semióticos que constituem os textos que circulam na sociedade da informação. Nesse contexto, os autores apresentam uma proposta de leitura da videoanimação *El Empleo* que contempla aspectos presentes em textos multissemióticos, tais como: enredo, trilha sonora e os efeitos de sentidos, demonstração de sentimentos, metáforas visuais e enquadramentos, que são mecanismos indiciadores de sentido e orientam a interpretação. Os autores apresentam uma reflexão teórica e metodológica sobre o trabalho com a leitura de textos audiovisuais em sala de aula e, de modo especial, com a leitura de videoanimações, o que pode favorecer o acesso dos alunos à cultura, à reflexão crítica, a espaços de imaginação/criação, de ressignificação de valores, enfim, para se realizar um trabalho de produção de sentidos em um contexto histórico e coletivo, que possibilite a ampliação da criticidade e de posturas éticas.

No capítulo 14, intitulado **Videoanimação *Jacaré ou tronco?*: os processos de textualização em texto multissemiótico**, as autoras Isis Brito Alves, Jaqueline Araújo da Silva e Francine de Paulo Martins Lima constroem uma reflexão acerca dos processos de sentidos dos textos, em uma perspectiva dos mecanismos de textualização e de circulação/recepção dos discursos. Os processos de textualização são construídos de maneira interativa, levando em conta não somente o enunciado, mas os aspectos da obra como o todo, tendo em vista que o gênero em questão coloca o espectador como criador principal do sentido, o que implica considerar os conhecimentos de/sobre o mundo do sujeito-espectador, representando aspectos interessantes para o tratamento da leitura em sala de aula. Com vistas a sistematizar as unidades de sentidos, as autoras propõem um trabalho com provérbios, o que permite explorar os enunciados para além de sua materialidade textual. Além da exploração das multissemioses, as videoanimações podem favorecer a concretização de práticas educativas notadamente mais interativas e, conseqüentemente, formar sujeitos mais críticos e reflexivos.

No capítulo 15, que tem por título **Videoanimação Calango Lengo: o uso de videoanimações em sala de aula como motivadoras de reflexões sobre cultura**, os autores Ernani Augusto de Souza Junior, Ana Carolina Gama Gouveia e Letícia Arrabal Bonini da Silva apresentam uma proposta de leitura do gênero videoanimação em sala de aula como uma alternativa ao modo de ensino tradicional, por meio da análise de uma videoanimação. Apesar da diversidade de recursos presentes na produção selecionada, os autores destacam três aspectos na análise: a trilha sonora, o cenário (a partir dos elementos semióticos e técnicos) e a religiosidade (a partir de eixos temáticos). A partir do trabalho empreendido, foi possível constatar as potencialidades do gênero videoanimação para desmistificar o uso de obras audiovisuais como um recurso estritamente relacionado ao entretenimento, uma vez que elas proporcionam estratégias didáticas que articulam diferentes linguagens e problematizam a diversidade cultural. Além disso, essa abordagem permite uma aproximação entre professor e aluno, uma mobilização do interesse pela aprendizagem por parte dos estudantes, favorecendo uma educação emancipatória e crítica.

O capítulo 16, denominado **Videoanimación Ley del retorno: contribuciones que ofrece el video para la dinámica docente y la enseñanza de lenguas adicionales**, de autoria de Lorena Del Carmen Esparza Paillao e Tania Regina de Souza Romero, destaca as contribuições do uso de videoanimações para o ensino de línguas adicionais em sala de aula e apresenta uma proposta de trabalho com uma produção animada como exemplo de outras formas de interação nos processos de ensino e de aprendizagem. As autoras destacam a relevância da inserção de tecnologias nas práticas educativas e a necessidade de metodologias que possam contribuir para o aperfeiçoamento de habilidades de usos da língua estudada. Voltado para a formação de professores, o capítulo atesta as potencialidades das videoanimações para a promoção de aprendizagens mais efetivas, viabilizando novos modos de ensinar, bem como o acesso a outros mundos sociais, de forma a favorecer

a compreensão das práticas linguísticas e das dimensões culturais que compõem o processo de ensino de uma língua adicional.

O capítulo 17, com o título **Videoanimação *Are you lost in the world like me?: o uso (in)devido da tecnologia***, foi produzido por Elivan Aparecida Ribeiro, Christian Antônio de Souza Sales e Thauane Teodoro Gonçalves Santos e demonstra a relevância de uma leitura mais meticulosa dos textos multissemióticos. O capítulo ilustra as potencialidades das videoanimações para a implementação de práticas pedagógicas de ensino e de aprendizado, pautadas em ambientes mais interativos, dinâmicos e de entretenimento, mas com criticidade. Esse tipo de recurso pode viabilizar a formação de alunos críticos e reflexivos, que possam se atentar às condições de produção de sentido que lhes são oferecidas, não apenas pelo texto verbal, mas também pelo audiovisual. A partir dessa sintaxe audiovisual, os processos de produção de sentidos são ampliados, de modo a congregarem entretenimento, criticidade, criatividade e formação cidadã, uma vez que as videoanimações problematizam temáticas sociais e interpelam um posicionamento crítico, com uma dose de humor.

O capítulo 18, intitulado por **Videoanimação *Happiness: uma abordagem com o texto multissemiótico em sala de aula***, de autoria de Gislane Aparecida Teixeira, Gabriel Vicente Alves Silva e Lorena Lopes Moraes, apresenta uma análise multissemiótica, em que se buscou refletir sobre a utilização da videoanimação em sala de aula, enfocando as estratégias de constituição dos sujeitos, a partir da inserção da linguagem multimodal no ensino. Problematizar a leitura das várias semioses em sala de aula, como no caso da videoanimação, é priorizar um rompimento com uma leitura que se configure de forma simplista/superficial dos enunciados e que se relaciona diretamente com o dito e com o não dito. Afinal, mais que uma relação entre texto em sua materialidade e aluno, há uma relação constitutiva entre sujeitos, entre dizeres, entre sentidos. Assim, perceber as estratégias utilizadas na constituição da videoanimação proporcionam interpretações que não ficarão restritas ao contexto da sala de aula. Pensar

sobre essas questões é abrir-se para novas práticas sociais, é atentar-se a um ensino que priorize a constituição do sujeito-aluno e, conseqüentemente, dos sujeitos em inter-relação.

O capítulo 19, cujo título é **Videoanimação *A lhama e a cerca elétrica: a relevância do audiovisual como estratégia de ensino na sala de aula***, foi produzido por Elivan Aparecida Ribeiro, Melissa de Carvalho Pinto e Theodoro Gomes Azevedo e apresenta uma discussão sobre conceitos basilares que permitem a compreensão do universo em que se circunscrevem os textos multissemióticos. A análise dos múltiplos recursos semióticos permite a compreensão das partes que compõem o todo, bem como a construção de possibilidades de interpretação dos projetos de dizer constitutivos dos textos. Assim, ao se trabalhar com videoanimação, que é um gênero que reúne múltiplas semioses, como áudio, imagens, movimentos, entre outros, os alunos tendem a ser mais instigados e ampliam seus modos de interpretar um texto. A videoanimação constitui-se de uma multiplicidade de linguagens, que unem textos verbal e não verbal, motivando a construção de sentidos de modo mais ativo e mais reflexivo.

O capítulo 20, intitulado **Videoanimação *Ian – inspired by a true story: possibilidades para o trabalho com a inclusão social e digital***, de autoria de Amanda Jackeline Santos da Silva, Teciene Cássia de Souza, Maria Luiza de Paula e Ana Júlia Aparecida Cruz, apresenta uma discussão acerca das potencialidades das videoanimações para a abordagem da temática da inclusão, seja na perspectiva da inclusão social, seja na perspectiva da inclusão digital, de modo mais específico. As autoras discutem a relevância de a inclusão social ser concebida a partir do conceito de diferenças, não das deficiências. Além disso, explicitam que o conceito de inclusão digital deve contemplar as dimensões de usos das múltiplas linguagens. Para complementar a discussão, as autoras apresentam uma proposta de leitura da videoanimação *Ian*, que ilustra uma situação de exclusão/inclusão e que explora diferentes semioses para a construção do projeto de dizer.

No capítulo 21, nomeado **Videoanimações em sala de aula: relato de experiência de supervisores do Pibid**, os professores Aleques Mateus, Suely Mendes Andrade Monteiro, Silmara Aparecida dos Santos e Nilva Alves Borges Januário produzem um relato reflexivo sobre as experiências de leitura e de utilização das videoanimações em sala de aula. Além de apontar a carência de cursos de formação sobre o uso desse tipo de gênero discursivo, os autores sobrealçam a necessidade de busca constante de inovação de metodologias de ensino e de práticas educativas mais interativas. A partir do relato produzido, foi possível compreender que o trabalho com as videoanimações amplia o interesse pela leitura e pela discussão por parte dos alunos, possibilita abordar questões sociais a partir de um contexto, favorece o pensamento crítico, incita uma provocação para a formação humana, permite explorar as habilidades requeridas pela BNCC de modo mais sistematizado e com resultados mais profícuos. O trabalho com esse gênero suscitou enunciados e posicionamentos interessantes, que propiciaram discussões acerca das perspectivas dos alunos e dos professores, viabilizando espaços para o trabalho com a leitura em uma perspectiva de produção de sentidos na/pela interação, o que, além de favorecer a formação crítica dos alunos-sujeitos leitores, contribuiu, também, para a formação reflexiva dos sujeitos-professores.

A partir da posição que assumimos como participantes do Projeto Pibid/UFLA/Capes – Português, esperamos que a leitura desses textos seja um convite a uma réplica que os enunciados sempre suscitam, seja em novas compreensões, seja na crença de que é possível constituir-se um espaço rico, diverso e plural de formação de sujeitos, alunos, professores, pesquisadores, cidadãos. Cada ato de linguagem, cada compreensão e cada fazer nos engajam no mundo do outro, condição para que (re)construamos continuamente o nosso e o dele. Na nossa concepção, sociedade e escola são instâncias – com todos os seus desafios – para esse encontro e esse diálogo.

Destacamos, ainda, que as imagens utilizadas neste livro foram retiradas de videoanimações produzidas por produtores diversos, citados no corpo de cada capítulo. Ressaltamos que a utilização das imagens teve, exclusivamente, objetivos educacionais, sem fins lucrativos e pode enquadrar-se na política de usos aceitáveis das mídias para a formação cidadã.

Boa leitura!

Referências

LÉVY, Pierre. **Tecnologias intelectuais e os modos de conhecer: nós somos o texto**. Conferência proferida 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Yin4kJ>. Acesso em: 19 jun. 2019.

MACHADO, Irene. O texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. **Língua e Literatura**, n. 22, p. 89-105, 1996.

VIDEOANIMAÇÃO *PIPER*: UMA PROPOSTA DE LEITURA À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Helena Maria Ferreira
Pedro Henrique Cardoso
Bruno Stefano Furtado

Introdução

Vivemos um período em que os avanços tecnológicos têm remodelado as mais diversas formas de interação. Desse modo, o presente capítulo busca problematizar algumas implicações causadas por essas mudanças na pedagogia da leitura. Para tal, apresentamos uma proposta de análise de uma videoanimação, que se constitui como um gênero discursivo que se presentifica no cotidiano social, mas que, na nossa percepção, não é muito explorado no âmbito escolar.

Embora possamos constatar avanços em relação à diversidade de uso de gêneros discursivos no contexto educacional, consideramos que o trabalho com os textos audiovisuais ainda carece de uma abordagem que possa favorecer a formação de cidadãos críticos, pois ainda persiste a ideia de primazia do texto escrito em sala de aula. Essa tradição hegemônica nas escolas apresenta tendências de práticas padronizadas (predomínio de exercícios gramaticais, supervalorização de livros didáticos, artificialização das práticas de escrita com vistas à preparação para processos seletivos para ingresso em ensino superior, foco em exercícios repetitivos e cópias etc.), o que desencadeia, muitas vezes, uma atitude passiva por parte dos sujeitos aprendizes.

No entanto, não podemos deixar de destacar estudos realizados por pesquisadores e propostas pedagógicas desenvolvidas por professores, que ainda são pouco socializados, mas que têm proporcionado situações de aprendizagens significativas e contextualizadas, como é o caso de práticas textos-audiovisuais em sala de aula. Tais iniciativas evidenciam que esses textos não devem cumprir a função de complementar ou ilustrar conteúdos, mas de potencializar experiências que possibilitem conceber a aula como um movimento discursivo entre sujeitos que interagem e se formam na/pela linguagem, e, em decorrência, participam de deslocamentos dos modos de conceber o mundo e de agir nele.

Assim sendo, procurando construir uma reflexão que possa contribuir para a formação de professores, o presente capítulo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de leitura de videoanimações em sala de aula. Com vistas a fundamentar as discussões sobre os percursos de produção de sentidos, embasamos na teoria intitulada Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e Van Leeuwen (2006). Não tivemos a pretensão de apresentar os pressupostos teóricos da GDV, mas de utilizar suas bases para apresentar uma proposta de leitura da videoanimação intitulada *Piper*, produzida pela Pixar Animation Studios, com o propósito de problematizar questões que consideramos relevantes para o processo de análise de textos audiovisuais.

Esperamos que o nosso capítulo se constitua como uma provocação aos leitores (professores), para que novas abordagens sobre as videoanimações sejam suscitadas, já que esse é um gênero fascinante, que integra o cotidiano dos alunos e apresenta substantivas potencialidades para a formação de leitores críticos.

O trabalho com videoanimação em sala de aula

A tecnologia tem mudado a forma com que os diferentes sujeitos lidam com as informações que circulam na web, diariamente. Tempos e espaços foram redimensionados. As mensagens, antes socializadas por meio de cartas, são

enviadas/recebidas por meio de aplicativos, de modo instantâneo, para diferentes lugares do mundo. Além disso, as interações são efetivadas por meio de textos compostos por diferentes modalidades (fala, escrita e imagem). Esse contexto hipermidiático imputa à sociedade, e, por extensão, à escola, novas demandas de leitura. A internet passou a ser, segundo Silva (2005, p. 63), “o novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação e de educação”, congregando saberes de diferentes campos do conhecimento e exigindo práticas pedagógicas mais interativas.

Em sala de aula, o professor, na condição de mediador dos processos de interação, assume um papel importante de engendrar propostas de ensino que possam contribuir para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura, que, efetivamente, viabilizem a formação de sujeitos críticos, o que, por sua vez, envolve os multiletramentos. Por meio do trabalho com os textos audiovisuais e, de modo especial, com as videoanimações, é possível desencadear aprendizagens significativas, já que a exploração das diferentes semioses constitutivas desse tipo de produção favorece o interesse pela leitura, as interações entre os diferentes sujeitos e a articulação com as questões do cotidiano social.

Nesse contexto, consideramos que o trabalho com as videoanimações representa possibilidades aos alunos para ampliar “a curiosidade para buscar dados, trocar informações, ativar-lhes o desejo de enriquecer seu diálogo” (ALMEIDA; ALMEIDA, 1998, p. 50). Segundo os autores, o trabalho com as videoanimações, bem como os com recursos audiovisuais, possibilitam a compreensão, a reflexão e a construção de conhecimento por meio dessas mídias.

Podemos, ainda, reportar-nos à posição de Alves, Battaiola e Cezarotto (2016, p. 2), os quais afirmam que

As animações podem capacitar, facilitar e envolver o aprendiz em situações de aprendizado (Lowe et al., 2008; Ainsworth, 2008). A animação engloba as linguagens verbais, visuais e sonoras e, ainda, exibe informações com base na imagem em movimento dentro de um determinado tempo (Whitaker & Halas, 2001). A animação pode

assumir inúmeras funções na ação pedagógica, tais como: apresentar um fato (simulação ou narrativa), ilustrar um conteúdo (descrever uma ação, exemplificar um movimento), expor um evento (apresentar ações e procedimentos) e motivar (narrar fatos, contar histórias) (Weiss et al., 2002).

Esse gênero, que tinha circulação na televisão e no cinema, passa a ser amplamente socializado a partir do advento da Internet, por meio de computadores, celulares, tabletes etc., envolvendo não apenas espectadores infantis/adolescentes, mas também adultos, com produções que evidenciam técnicas e enredos altamente complexos.

Nesse âmbito, Moran (1998, p. 88) pontua que “educar é procurar chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia”. A partir dessa citação, podemos considerar que as produções audiovisuais, nas quais se inserem as videoanimações, podem promover uma ressignificação do espaço de aula, que é considerado, por Stein (2000), como um espaço semiótico, no qual o aprendiz tem acesso a uma variedade de textos multimodais – visuais, escritos, falados. Nesse sentido, podemos destacar, ainda, que cada forma semiótica demanda, em conformidade com Lemke (2002), um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhes são particulares. Desse modo, o ensino de línguas deve contemplar não somente os modos de organização dessas produções, mas também os contextos de produção, circulação e recepção.

Nessa direção, podemos destacar a posição de Vieira (2008), que considera que a animação

privilegia a apreensão de aspectos do cotidiano, utilizando como propriedade diferentes linguagens e conexões visuais, auditivas e narrativas, para chegar por meio da fantasia, da imaginação e da sensibilidade, ao receptor. Por toda essa sua forma é que as animações não podem ficar longe da sala de aula (VIEIRA, 2008, p.144).

Podemos inferir, a partir das considerações anteriores, que o trabalho com videoanimações em sala de aula, além de propiciar a adoção de metodologias de ensino mais interativas, pode visibilizar uma aproximação da escola com o cotidiano social, incitar o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à leitura de textos multissemióticos, propiciar o desenvolvimento da sensibilidade estética e favorecer a formação do cidadão crítico, ético e participativo. Assim, uma proposta de leitura à luz da Gramática do Design Visual (GDV) poderá favorecer a consideração de determinadas semioses que, recorrentemente, ainda são relegadas a segundo plano no processo de produção de sentidos.

Gramática do Design Visual: breve caracterização

Em função dos limites deste capítulo, não será possível apresentar uma discussão aprofundada sobre a Gramática do Design Visual (GDV), mas seus pressupostos básicos e uma extensão, considerando a necessidade de ampliação da teoria para a leitura de textos em movimentos.

Esse arcabouço teórico surge a partir dos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional e elege como objeto de estudos os textos imagéticos. Nesse contexto, essa teorização busca analisar como e por que um texto significa o que significa e parte do pressuposto de que, ao fazermos usos da linguagem, fazemos uma série de escolhas entre as possibilidades propiciadas pelo sistema linguístico-semiótico. Essas escolhas, por sua vez, são subjacentes às formas/caminhos construídos pelos sujeitos em suas interações sociais, ou seja, são singulares e dependem dos modos de conceber e agir no mundo. Assim, um texto sempre implicará um projeto de dizer (por parte do sujeito-autor) e uma possibilidade de interpretação (por parte do sujeito-leitor).

Para Pimenta e Natividade (2012), nas interações sociais, tanto o autor quanto o leitor escolhem ora um modo semiótico, ora outro, dentro da paisagem semiótica, dentro da gama de modos

semióticos disponíveis, para dar destaque ou ressaltá-los, num dado momento, a partir de determinadas escolhas, mas todos os modos semióticos se agrupam para formar a interpretação ou entendimento do texto.

Uma análise de um texto, a partir da perspectiva da GDV, engendra três categorias: a) design: são os próprios recursos/modos semióticos (cores, iluminação, palavras, participantes representados, gestos/posicionamentos, distanciamento, perspectiva, roupa, olhar, exploração do espaço/tempo etc.) e o uso desses recursos propriamente ditos (segundo tradição, convenção, inovação socialmente construídas); b) a produção: organização do texto, considerando os interlocutores, objetivos comunicativos, suporte, coesão, coerência, projetos de dizer, estratégias de interlocução etc.; c) distribuição: modos de circulação, forma como a produção irá ser veiculada no contexto social, o que inclui a escolha do suporte, tipo de linguagem, material, demandas dos interlocutores, contexto social. A esses critérios acrescentamos a recepção, que diz respeito às interlocuções com os sujeitos-espectadores.

Outra questão relevante proposta pela GDV é a metafuncionalidade da linguagem, que são as manifestações dos propósitos que estão subjacentes aos usos da língua. A organização dos textos envolve escolhas linguísticas e semióticas, que indiciam sentidos, orientam as interpretações e instauram projetos de dizer. A leitura, a partir desses pressupostos teóricos, suscita “exposições e compreensões que podem instrumentalizar professores e alunos numa prática efetiva de leitura e de interpretação dos sentidos que as imagens veiculam” (SILVA; ARAÚJO, 2015, p. 316). De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), da mesma forma que a linguagem verbal possui uma sintaxe, a linguagem visual também possui e pode ser examinada por meio de três metafunções: a representacional, a interacional e a composicional¹.

¹ Embora a GDV tenha sido idealizada para o estudo de textos imagéticos estáticos, Bezerra (2017) e Carmo (2017) demonstram a potencialidade da teoria para a análise de textos dinâmicos.

1. **A metafunção representacional:** tem como objetivo analisar o que está sendo retratado visualmente, sendo que essa representação pode ser de pessoas, objetos, eventos e lugares.
2. **A metafunção interacional:** tem como objetivo analisar a relação entre os participantes, sendo eles o produtor (que pode estar mais próximo ou distante) e o leitor.
3. **A metafunção composicional:** tem como objetivo analisar os elementos visuais, interativos e representacionais como recursos formadores de sentidos.

Considerando essas três metafunções, ou seja, a metafuncionalidade da linguagem, Kress e van Leeuwen (2006) propõem uma perspectiva de análise sistemática dos elementos visuais dos textos multimodais, que descreve a forma pela qual indivíduos, coisas e lugares são combinados em uma totalidade constitutiva de sentido. Nessa concepção, as regras são socialmente produzidas e mutáveis por meio da interação social. Essa abordagem ajuda a desmistificar uma percepção generalizada de imagens e composições visuais como meios de entretenimento desprovidos de significados e sentidos ideológicos. Partindo dessas considerações, apresentamos uma proposta de leitura de uma videoanimação.

Proposta de leitura da videoanimação *Piper*

A videoanimação analisada se intitula *Piper*² e foi lançada, em 2016, pela Pixel. Nesse sentido, ao tomarmos como referência o imbricamento entre categorias (design, produção, distribuição e recepção) e metafunções (representacional, interativa e composicional), pontuamos algumas questões que consideramos relevantes, em uma proposta pedagógica de leitura.

Antes de assistirmos à videoanimação, entendemos ser necessário proceder ao levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo em questão:

² Disponível em: <https://bit.ly/2mrY3vu>. Acesso em: 10 out. 2018.

- 1) Quais são as características de uma videoanimação?
- 2) Onde uma videoanimação circula?
- 3) Quem são os leitores-espectadores?
- 4) De um modo geral, quais são os propósitos de uma videoanimação?

Nesse momento preparatório para a leitura, o professor pode deixar claro que se trata de um levantamento acerca dos saberes dos alunos acerca do gênero videoanimação.

Assim, a discussão poderá contemplar aspectos relacionados ao contexto de produção da videoanimação. Assim, uma questão que pode ser abordada é: quem são os produtores? O fato de a produção ser assinada pela Pixar Animation Studios/Walt Disney Pictures já sinaliza para uma interpretação, por ser uma empresa de renome no campo de produções fílmicas. Diferentemente da tendência usual de leitura de livros na escola, em que se explora, mais recorrentemente, autor e ilustrador, a videoanimação apresenta um elenco de produção (escritor, diretor, produtor, supervisor, editor, designer, animador, entre outros, que são responsáveis pelo roteiro, pelo som/música, pela iluminação, pela edição etc.). Essa questão parece contribuir para uma discussão acerca da complexidade da produção audiovisual e da relevância de uma análise mais criteriosa dos inúmeros recursos indiciadores de sentido. Assim, ao abordarmos a metafunção representacional, podemos encaminhar uma reflexão sobre a relevância dos produtores do texto para o processo de circulação e recepção das produções audiovisuais.

Nesse âmbito, ainda merece destaque a questão dos personagens representados. Aqui, consideramos ser necessária uma discussão sobre o processo de construção dos personagens, seja na dimensão física, seja na dimensão comportamental, mais notadamente, do personagem principal, que apresenta diferentes formas de configuração/ação ao longo da produção. Vale destacar que essa construção não se constitui apenas sob o ponto de vista dos produtores, mas é uma construção intersubjetiva, que conta, também, com a participação dos sujeitos-espectadores.

Em uma videoanimação, a discussão sobre os modos de representação é essencial para a compreensão do texto, ou seja, para o processo de produção de sentidos, que é necessária para a (re)construção do projeto de dizer. Assim, convém destacar que uma mesma imagem pode suscitar diferentes leituras. Na Figura 1, por exemplo, o fato de o passarinho apresentar-se de boca aberta sugere a espera pelo alimento, mas poderá possibilitar diferentes leituras: estar faminto, ser filhote, ser acomodado, ter uma mãe cuidadosa etc.

Figura 1: Personagem esperando alimento



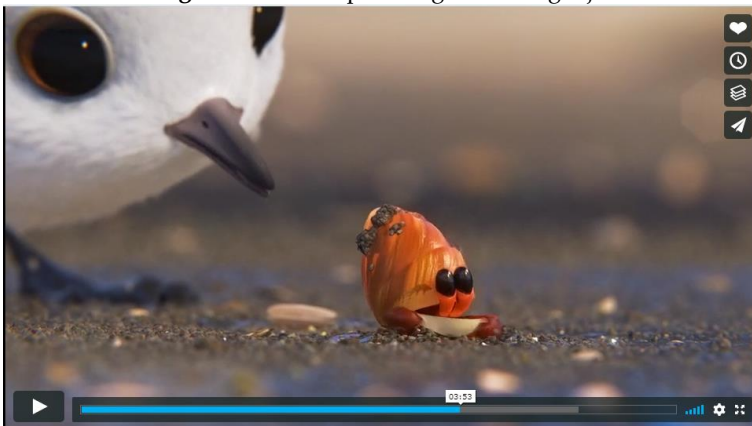
Fonte: videoanimação *Piper* - Pixar Animation Studios

As representações escolhidas pelos produtores constituem proposta(s) de sentido, mas são os eventos/as circunstâncias, em interação com os modos de ler dos interlocutores, que irão gerar as interpretações. Nesse caso, a escolha dos personagens – pássaros – pode suscitar leituras diferenciadas, literais ou metafóricas. Leitores podem considerar que a produção aborda uma história sobre a vida de um pássaro na busca da aprendizagem pela captura de alimentos; outros, porém, podem considerar que a produção é uma metáfora da vida humana, em que a conquista de uma meta está atrelada à capacidade de enfrentamento dos obstáculos da vida cotidiana. Ou, para além disso, a importância da figura

materna e/ou paterna no desenvolvimento emocional dos filhos, por exemplo, entre outras possibilidades temáticas. No caso das produções animadas, os movimentos indicam a progressão textual/temática e as ações dos personagens representados. Como exemplo, temos os movimentos dos pássaros, dos caranguejos, das ondas, das plantas etc., que indiciam sentidos.

Soma-se à questão anteriormente abordada, a discussão sobre a interação entre produtores/produção e sujeitos-leitores. Assim, podemos entender que as estratégias utilizadas pelos produtores podem suscitar maior ou menor adesão à produção fílmica. Nesse caso, a relação de afeto entre mãe e filho, as representações de sentimentos/emoções do filhote, a exploração de detalhes das cenas, as mudanças de posições da apresentação das cenas contribuem para a implicação dos sujeitos-espectadores, que acabam por construir um envolvimento com a história. Na Figura 2, por exemplo, o foco no personagem caranguejo constitui uma estratégia de colaboração com o sujeito-espectador. É a partir dessa cena, que retoma a questão da busca pelo próprio alimento, que o leitor pode compreender a importância do (pequeno) personagem para a constituição do enredo.

Figura 2: Foco no personagem Caranguejo



Fonte: videoanimação *Piper* - Pixar Animation Studios

Na Figura 3, a projeção da cena, sob a perspectiva do pássaro, contribui para a construção de uma ideia de desespero.

Figura 3: Projeção sob o ponto de vista do personagem



Fonte: videoanimação *Piper* - Pixar Animation Studios

A exploração de cenas específicas e de seus efeitos de sentido possibilita uma reflexão sobre os modos de ler uma produção audiovisual, o que demanda atenção mais direcionada aos diferentes recursos semióticos. Refletir sobre os modos de ler promove, como consequência, o questionamento sobre as nossas habilidades de perceber detalhes, de realizar associações, de acionar conhecimentos prévios, de ressignificar nossos pontos de vista. Nesse âmbito, a GDV, além de implicar o sujeito-espectador no processo de leitura, problematiza as sinalizações construídas pelos produtores para a promoção dessa interação. Assim, a leitura de produções imagéticas, sejam estáticas, sejam em movimento, implica uma atenção para os modos de construção das interações.

Ao produzir os textos, os autores realizam escolhas que buscam construir uma aproximação com os leitores, que pode ser construída por meio de seleção de perspectivas/ponto de vista, de ângulos (que permitem expressar atitudes subjetivas dos participantes representados), do direcionamento do olhar dos personagens (que constroem vínculos de afetividade), de

estratégias de construção de distância/afinidade social (que estabelecem identificações ou não) e de convencimento acerca da possibilidade de acontecimento do enredo (que evidenciam um valor de verdade, coerência). Vale destacar que os modos de compreensão podem ser singulares, mas também são construídos a partir dos referenciais coletivos que nos constituem como sujeitos sociais.

Por fim, outra questão relevante para a GDV trata-se da organização composicional dos textos, que também são indiciadores de sentido. Nesse quesito, as escolhas estão relacionadas à dimensão do valor da informação (que está ligada à posição dos diferentes elementos - personagens, objetos, cenários), à saliência (que está relacionada aos destaques e acentuações como: efeitos de cores, tamanho e contrastes, localização no primeiro plano, moldura distintiva e profundidade de foco), ao enquadramento (que tem o objetivo de provocar uma atenção mais pontual por parte do sujeito-espectador).

Nesse âmbito, vale destacar a advertência feita por Carmo (2017), que considera que, no texto em movimento, em função da alternância de posição, não se deve adotar os mesmos procedimentos utilizados para a análise de imagens estaticizadas. Assim, a leitura precisa se apoiar na escolha dos ângulos e enquadramentos, que des/revelam escolhas e posicionamentos por parte dos produtores. Para o autor, o movimento consiste em um recurso semiótico que dá coesão ao texto e pela construção da narrativa. É o movimento que atualiza o texto e potencializa o significado das categorias estabelecidas pela GDV, que são constitutivas dos textos. Nesse contexto, não é possível usar os mesmos critérios analíticos relacionados à organização composicional.

Na produção da animação em pauta, percebemos uma primazia da manutenção do personagem principal – o passarinho-filhote – no centro das cenas, o que reforça a relevância do personagem para a construção do enredo. No entanto, o enquadramento e a saliência parecem evidenciar os efeitos de

sentido decorrentes das escolhas realizadas pelos produtores. Na Figura 4, o foco no personagem submerso permite explorar a sua reação em relação ao enfrentamento de uma situação que lhe era complicada e que irá desencadear uma mudança de comportamento.

Figura 4: Foco no personagem Caranguejo

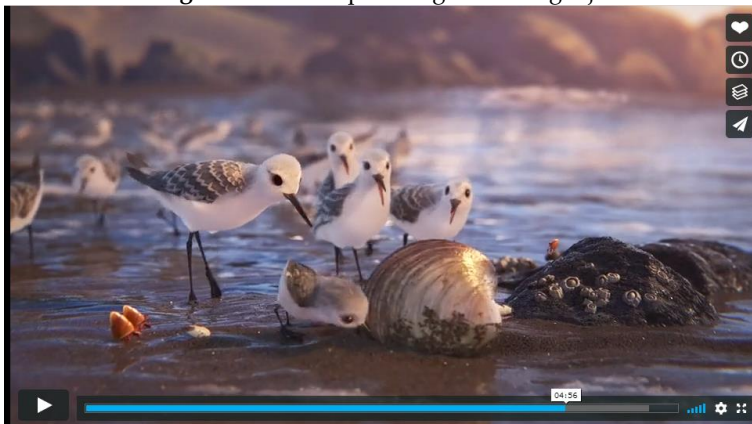


Fonte: videoanimação *Piper* - Pixar Animation Studios

Nessa figura, a exploração do posicionamento do corpo, do fechamento/da abertura dos olhos, enfim, da situação vivenciada pelo pássaro, permite acompanhar seu drama e se sensibilizar perante seus medos e suas aflições.

Na Figura 5, a construção da cena: pássaro-filhote em posição frontal e os demais pássaros atrás possibilita ao sujeito-leitor acompanhar o desfecho da narrativa fílmica, em que o personagem principal, após aprender a lidar com os obstáculos para a coleta de alimentos, passa a prover a alimentação para outros pássaros. O enquadramento permite a inserção dos personagens em uma única cena. A saliência permite a exploração da reação dos outros personagens em relação à atitude de coragem do pássaro-filhote.

Figura 5: Foco no personagem Caranguejo



Fonte: videoanimação *Piper* - Pixar Animation Studios

Desse modo, podemos considerar que a exploração de categorias analíticas propostas pela GDV permite um deslocamento de uma leitura realizada de modo intuitivo para uma leitura realizada em critérios constitutivos dos textos audiovisuais. Nesse sentido, reiteramos que os padrões representacionais, interativos e composicionais apresentados pela GDV oferecem possibilidades para o encaminhamento do processo de leitura, e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento das habilidades de leituras de produções fílmicas, que circulam na sociedade de informação.

Reflexões

Este capítulo teve por objetivo apresentar uma discussão acerca do trabalho com as videoanimações em sala de aula. Para tal, apoiamo-nos nos pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual (GDV), com vistas a destacar as potencialidades desse constructo analítico para a leitura de textos audiovisuais.

Reiteramos que, embora a GDV tenha se dedicado à análise de textos imagéticos estáticos, consideramos que essa teoria pode contribuir para a leitura de textos em movimento, uma vez que os

textos em movimento também se configuram pela exploração de imagens. Nesse sentido, a metafuncionalidade, evidenciada por Kress e Van Leeuwen (2006) pode sinalizar para uma abordagem que contempla diferentes dimensões dos textos: representações de personagens, cenários e eventos, relações interativas entre interlocutores e configuração organizacional. A educação do olhar para essas dimensões pode favorecer a formação de sujeitos-leitores mais atentos às estratégias escolhidas pelos produtores para a construção do projeto de dizer e às potencialidades dos diferentes recursos semióticos para o processo de produção de sentidos.

Assim, esperamos que este capítulo possa servir de provocação aos leitores (professores) para a proposição de um trabalho com as videoanimações, de modo a tornar a sala de aula um espaço de novos enfrentamentos e novas descobertas, semelhante ao que ocorre na videoanimação *Piper*.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; ALMEIDA, F. J. de. Uma zona de conflitos e muitos interesses. TV e Informática na Educação. **Salto para o Futuro**. MEC, Brasília, p. 49-54, 1998.

ALVES, M. M.; BATTAIOLA A. L.; CEZAROTTO, M. A. Representação gráfica para a inserção de elementos da narrativa na animação educacional. **Infodesign**: Revista Brasileira de Design da Informação (SBDI - Online), v. 13, p. 1-21, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YthC9K>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BEZERRA, F. A. S. Lendo a imagem dinâmica em uma análise multimodal da representação da mulher no filme *Sex and the City*. In: ALMEIDA, D. B. L. de (Org.). **Novas Perspectivas em Análise Visual**: do Texto ao Contexto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, v. 1, p. 71 - 88.

CARMO, C. M. Um olhar antropológico sobre a Gramática do Design Visual: criando um espaço de interseção com a Antropologia do Movimento. In: ALMEIDA, D. B. L. de (Org.). **Novas Perspectivas em Análise Visual: do Texto ao Contexto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, v. 1, p. 89-111.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 5th. London and New York: Routledge, 2006.

LEMKE, Jay L. **Travels in Hypermodality**. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2YdwLki>. Acesso em: 10 de out. 2018.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet. **Salto para o Futuro**. TV e Informática na Educação. MEC, Brasília, p. 81-90, 1998.

PIMENTA, S. M. de O.; NATIVIDADE, C. Humano, demasiadamente humano: sobre emoções e masculinidade. **Delta**, São Paulo, v. 28, n. especial, p. 605-637, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão Integração das Tecnologias na Educação. **Salto para o futuro**. MEC. Brasília, p 62-69, 2005.

SILVA, M. Z. V; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. **Antares**. v. 7, n. 14, jul/dez 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2YBf7Cc>. Acesso em: 20 out. 2018.

STEIN, P. Rethinking Resources in the ESL Classroom. Rethinking Resources: Multimodal Pedagogies in the ESL Classroom. **TESOL Quarterly**, v. 34, n. 2, 333-336, 2000.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. **O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2YgiseX> Acesso em: 10 out. 2018.

VIDEOANIMAÇÃO *THE BLUE & THE BEYOND*: O TRABALHO COM RECURSOS IMAGÉTICOS EM SALA DE AULA

Jaciluz Dias
Hellen Teixeira Silva
Mirella Rosa Silveira

Introdução

Muito se tem discutido, recentemente, acerca das emergentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de uma maneira geral, o que também reflete no meio educacional. O uso de vídeos e áudios já se faz presente, mesmo que minimamente, e contribui para os processos de ensino e de aprendizagem. A partir das inovações tecnológicas, que cada vez mais impactam e fazem parte da sociedade, é indispensável a utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar. Os recursos audiovisuais têm sido uma opção muito plausível, quando se pensa em educação, principalmente por questões ligadas à linguagem visual e sonora, entre outras, além de ser um recurso cujo acesso é mais facilitado.

Considerando tal contexto, este capítulo objetiva demonstrar, por meio de uma análise semiótica, como uma videoanimação pode ser utilizada na educação, a fim de contribuir para a inserção e utilização desses recursos na educação básica. Para tanto, tomou-se como base o curta *The blue & the beyond* (2015)³, o qual foi

³ Nesta análise, optou-se por não traduzir o título da videoanimação, devido à subjetividade do título original em relação à temática apresentada no curta. *The blue & the beyond* poderia ser traduzido, literalmente, para *O azul e o além (mais distante)*. Mas, em língua portuguesa, o título não consegue abranger a amplitude do sentido em língua inglesa. Por isso, deixa-se que o leitor interprete

analisado sob a ótica da Gramática do Design Visual (GDV), conforme pressupostos teóricos de Kress e Van Leeuwen (2006). Cabe destacar que não se pretendeu uma apresentação detalhada da GDV, mas utilizar esse referencial como suporte para uma proposta de leitura da videoanimação em tela.

Para tanto, este capítulo se estrutura da seguinte forma: primeiramente, faz-se uma apresentação sobre a importância do trabalho com materiais audiovisuais, tendo como suporte as tecnologias digitais. Em seguida, são apresentados os pressupostos básicos da GDV, com enfoque na abordagem que se utilizou para a análise da videoanimação que compõe o *corpus* desta pesquisa. E, finalizando o capítulo, é apresentada uma perspectiva de análise para a videoanimação, demonstrando como ela pode ser trabalhada em sala de aula.

Ao explicitar a necessidade de se trabalhar com tecnologias em sala de aula e como isso por ser feito utilizando o gênero discursivo videoanimação, este capítulo não se pretende finalizado em si, mas, tão somente, quer ser uma provocação para outras abordagens sobre o tema. Pretende-se, ainda, contribuir para discussões voltadas à formação docente, por meio da troca de informação e experientiação com outros professores e profissionais da área.

1. O trabalho com videoanimação em sala de aula

Em um contexto no qual as TDIC se fazem cada vez mais presentes, são naturais questionamentos que dizem respeito à responsabilidade e ao papel das escolas diante desse fenômeno. Muito comumente, encontram-se discursos que apresentam a ideia de que essas tecnologias sejam prejudiciais, por exemplo, para o andamento das aulas e para a disposição dos discentes em interagirem e prestarem atenção nas aulas. Porém, ao nos

os sentidos possíveis do título, em diálogo com a linguagem multimodal da videoanimação, foco de análise deste capítulo. É também – e justamente – aí que se encontra a riqueza do processo de leitura.

debruçarmos em literaturas que apresentem reflexões pautadas nessa temática, percebemos que esse aglomerado de “instrumentos modernos” podem ser grandes aliados nos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), não cabe mais à escola um papel de neutralidade diante destes objetos, uma vez que a presença das TDIC no cotidiano dos alunos é inegável:

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que *precisam ser analisadas no espaço escolar*. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis (BRASIL, 2000, p. 11-12, grifo nosso).

Vale, ainda, ressaltar que uma utilização adequada das tecnologias digitais como ferramentas para otimizar o engajamento dos alunos em seu processo de aprendizagem pode ser uma ótima estratégia, visto que isso fará com que sejam mobilizadas e desenvolvidas habilidades que tangem ao campo da linguagem multimodal, que é cada vez mais presente nos diversos contextos sociais da atualidade. A linguagem multimodal, segundo Pedro Demo (2009), pressupõe que um texto engloba várias semioses simultaneamente: som, imagem, texto, animação, que é justamente o que faz com que o texto seja atrativo. Essa junção de linguagens provoca mais estímulos nos leitores do que os textos formados apenas pela linguagem verbal, contribuindo para uma compreensão mais ampla da mensagem que se almeja transmitir.

Ainda de acordo com o autor supracitado, o professor não deve sentir-se ameaçado pelo grande fluxo tecnológico que se instaura na vida dos discentes, pois ele é insubstituível no processo de aprendizagem. O professor “é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal” (DEMO, 2009, p. 2), já que, em um contexto em que o acesso à informação é cada vez mais facilitado,

é função do professor oferecer suporte para que os alunos possam, da melhor maneira possível, interpretar, analisar e relacionar informações. O professor se torna, assim, um mediador na relação aluno-conhecimento.

De acordo com Ferrés (1996a, p. 25 *apud* ANTUNES, 2015, p. 19), o processo de aprendizagem acontece 11% por meio da audição e 83% por meio da visão; além disso, apenas 10% dos conteúdos são memorizados quando lidos, enquanto 50% é memorizado quando o contato é feito por meio da junção entre visão e audição, ou seja, a aprendizagem acontece de forma mais eficaz quando envolvemos também a visualização. Diante disso, percebemos como os materiais audiovisuais (cinema, documentários, animações, séries de TV etc.) podem contribuir para as aulas.

Nesse sentido, Kate Antunes (2015) recorda que o aluno fixa melhor o que aprende, se puder visualizar, em vez de apenas escutar, associando o que ouve e o que vê. Assim, recursos audiovisuais como a videoanimação permitem sensibilizar o espectador e, por isso, podem ser utilizados para aproximar os professores dos alunos, bem como estes dos conteúdos curriculares. Além disso, ao envolver emocionalmente os alunos, a linguagem audiovisual também lhes prende a atenção, isso porque as mídias digitais estão presentes na vida do indivíduo, desde a infância e, por meio delas,

A criança aprende a informar-se, a conhecer os outros, o mundo e a si mesma. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa e sedutora, mesmo durante o período escolar, a mídia mostra o mundo de outra forma, mais fácil, agradável. A mídia continua educando como contraposto à educação convencional, educa enquanto entretém (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 6 *apud* ANTUNES, 2015).

Em consonância com essa ideia, Eurico Ferreira (2010) ressalta como o recurso audiovisual torna-se forte, por englobar diferentes linguagens, e pontua que:

Os meios audiovisuais são sensoriais, visuais, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem sobrepostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atingem-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras. Meios audiovisuais seduzem-nos, informam, entretêm, projectam noutras realidades (no imaginário), noutros tempos e espaços (FERREIRA, 2010, p. 24).

Assim, conforme o autor, é necessário o comprometimento do docente para o melhor funcionamento das atividades que se utilizem de recursos audiovisuais, uma vez que ele deve se preparar de forma crítica e antecipada, buscando traçar objetivos a serem alcançados por meio dessas atividades, a fim de não transmitir a ideia de que os afazeres e discussões relacionadas a esse material sejam de menor importância ou apenas um “passa tempo” para as aulas. Ferreira (2010) ainda apresenta uma reflexão a respeito disso, pois, de acordo com o autor, os alunos compreendem o uso desses recursos como um momento de descanso das aulas, “o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso” (FERREIRA, 2010, p. 23); mas isso pode ser positivo para o docente, desde que ele consiga fazer disso uma motivação para o maior engajamento da turma durante a aula.

Pesquisas realizadas por autores como Champagnatte e Nunes (2011 *apud* CERIGATTO; CASARIN, 2015) apontam que os docentes fazem uso de recursos audiovisuais apenas como complemento e acessório para ilustrar e exemplificar os conteúdos já ministrados por eles, ou seja, o material fica em uma espécie de segundo plano, não sendo alvo de uma leitura crítica que leve a reflexão, discussão ou questionamentos.

No entanto, percebe-se que explorar de modo aprofundado os diversos aspectos presentes neste tipo de material, como as videoanimações, é tido como um recurso eficaz, no que diz respeito à formação de um leitor/espectador crítico e preparado para saber indagar, interpretar e se posicionar diante dos acontecimentos que fazem parte da realidade. Por meio dos recursos audiovisuais, é possível mostrar ao aluno “que o trabalho de filmagem e

montagem, a escolha dos personagens, o roteiro, tudo passa por um viés ideológico, podendo estar ligado a certos valores e interesses políticos, sociais, religiosos, científicos, entre outros aspectos” (CERIGATTO; CASARIN, 2015, p. 38).

Identificar as intenções discursivas de um texto multissemiótico permite ao aluno aprender a ler criticamente o mundo, a compreender que as escolhas na construção de um texto, seja ele verbal ou não verbal, nunca são aleatórias. Uma das perspectivas teóricas que permite uma leitura dessas intenções é a Gramática do Design Visual (GDV), a qual apresentaremos no tópico seguinte. Ressalta-se que, devido ao espaço de que este capítulo dispõe, serão destacados apenas os aspectos mais relevantes da GDV para a análise da videoanimação que se fará em seguida.

2. Breve contextualização da Gramática do Design Visual (GDV)

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a Gramática do Design Visual (GDV) é uma ampliação da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) proposta por Halliday e Matthiessen (2004 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009), já que a categorização proposta pela GSF pode ser aplicada não apenas à linguagem verbal, mas a todos os tipos de semiose humana. A GDV propõe, então, uma interação com a linguagem não verbal, considerando a Semiótica não apenas como o estudo dos signos, mas de um sistema de signos e, por conseguinte, a linguística como um tipo de semiótica que permite compreender outras formas de significação para além da linguagem verbal (HALLIDAY, 1989 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009).

Assim, para a GSF existem três metafunções linguísticas:

- I. **Ideacional:** trata da oração como representação, relacionando-se à interpretação da mensagem;
- II. **Interpessoal:** enfoca a interação entre os falantes e as modalizações de um evento comunicativo; e
- III. **Textual:** aborda a oração como mensagem, de tal forma que as escolhas se relacionam com a forma de distribuição da informação em um texto.

Essa abordagem sistêmico-funcional, de acordo com Brito e Pimenta (2009), é importante para o estudo da linguagem, tanto para a Semiótica Social, quanto para a Multimodalidade: “da mesma forma que a linguagem verbal pode ser analisada à luz das teorias sistêmico-funcionais de Halliday, o visual e outros modos semióticos também seguem propósitos comunicativos” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 88).

Nesse sentido, considerando uma perspectiva multimodal, a GDV parte das metafunções da GSF e as renomeia, respectivamente, como:

- I. **Representacional:** enfoca as imagens como representação das experiências do mundo;
- II. **Interativa:** relaciona-se aos modos como a imagem pode se aproximar ou afastar do leitor; e
- III. **Composicional:** trata dos elementos que compõe a imagem.

A fim de possibilitar uma melhor compreensão sobre a forma como a GDV se organiza, os tópicos seguintes descrevem, de modo sucinto, a classificação proposta por Kress e van Leeuwen (2006) e esquematizada por Brito e Pimenta (2009) e por Pimenta e Maia (2014).

2.1. Significados representacionais (metafunção ideacional)

Os processos representacionais podem ser **narrativos** ou **conceituais**. Eles são narrativos quando há uma ação na imagem. Enquanto na linguagem verbal as ações são indicadas por grupos verbais e os participantes pelos grupos nominais, em imagens, os vetores representam os processos de ação e interação entre os participantes. Pimenta e Maia (2014) chamam de **participantes interativos** (PI) as pessoas do mundo real, tanto as que produziram quanto as que observam a imagem; e de **participantes representados** (PR) as pessoas ou objetos apresentados na imagem, os quais podem ser atores, ou seja, de onde parte o vetor (a ação) ou metas (para onde o vetor/a ação se dirige).

Por sua vez, os processos narrativos podem ser: **a) de ação:** podendo haver somente o ator, sem uma meta (não transacional); ou dois atores, sendo um o ator e o outro a meta (transacional); ou ambos sendo ator e meta (bidirecional); **b) reacional:** em que, reagindo a um fenômeno, o olhar do PR se dirige a algo dentro da imagem (transacional); ou o olhar do PR se dirige a algo fora da imagem (não transacional); **c) verbal e mental:** há um balão de fala; **d) de conversão:** há um ciclo esquemático; **e) de simbolismo geométrico:** não há PR, apenas um vetor que aponta para fora da imagem.

Já os processos conceituais são aqueles em que na imagem não há uma narração, mas uma representação taxinômica, como em um catálogo com produtos divididos por tema (**classificacional**) ou em que os PR são portadores de produtos, como em uma imagem de um desfile (**analítico**).

2.2. Significados interativos (metafunção interpessoal)

Esse processo envolve a relação entre o produtor e o consumidor da mensagem, por meio das modalizações comunicativas que podem ser realizadas por meio de: **a) olhar:** o PR olha diretamente para o PI (imagem de demanda) ou se dirige a ele de modo indireto, sendo objeto do olhar do PI (imagem de oferta); **b) enquadramento:** quanto menor o enquadre do PR, maior é a tentativa de aproximação com o PI, indo de um *close-up* (maior proximidade), com foco no rosto, por exemplo, até uma panorâmica (menor proximidade), com visão geral do ator e do cenário; **c) perspectiva:** muda conforme o ângulo em que o PR é enquadrado, podendo ser a partir de um ponto específico (subjetiva) ou mostrando a cena de modo geral (objetiva); além de indicar relação de poder (verticalidade – por exemplo, o enfoque de cima demonstra superioridade do PI em relação ao PR e vice-versa), e de empatia (horizontalidade – por exemplo, o PR estar de costas gera menor empatia com o PI); **d) modalidade:** variações que expressam graus de verdade e credibilidade com o mundo real e,

por conseguinte, indicam relações de poder e de solidariedade entre PR e PI. Assim, quanto maior a modalidade, menor a afinidade e a solidariedade entre os participantes.

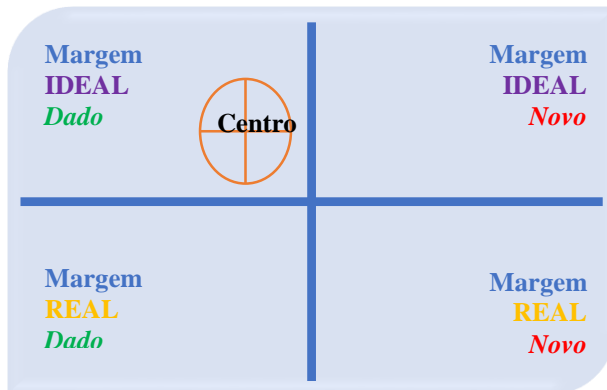
2.3. Significados composicionais (metafunção textual)

Tais significados relacionam-se à composição do texto, já que, para Kress e van Leeuwen (2006), “um sistema semiótico tem que ser capaz de formar textos, ou seja, complexos de signos os quais sejam coerentes tanto internamente, quanto com o contexto para o qual eles foram produzidos” (*apud* BRITO; PIMENTA, 2009, p. 108). Assim, a disposição espacial dos elementos que compõe a imagem será determinante para a sua significação pelo PI.

Essa composição é feita considerando três aspectos principais: **a) valor informacional:** de acordo com a forma de leitura ocidental, as escolhas relacionadas ao posicionamento dos elementos dentro da imagem indicarão quais são as informações consideradas mais importantes (à direita e ao centro) e reais (parte inferior), em relação ao que já é conhecido ou menos importante (à esquerda e à margem) e ligado ao imaginário, que tem mais afinidade emotiva com o leitor (parte superior); **b) saliência:** variações relacionadas às cores colocarão em evidência alguns elementos em detrimento de outros; **c) moldura:** linhas – ou a ausência delas – conectando e desconectando elementos dentro da imagem.

Especificamente no que se refere ao valor informacional, o esquema a seguir, apresentado por Brito e Pimenta (2009), contribui para uma melhor visualização sobre esse tópico:

Esquema 1: o valor informacional em uma imagem, de acordo com o padrão de leitura ocidental.



Fonte: Kress e van Leeuwen (2001 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009, p. 109).

Brito e Pimenta (2009) apontam, ainda, a tipografia como um sistema multimodal, relacionando-a às três metafunções, no que se refere à escolha do tipo de fonte (metafunção ideacional / representacional, devido à linguagem expressar uma representação do mundo); à espessura ou tamanho da fonte (metafunção interpessoal / interativa, pois expressam-se atitudes em relação ao leitor); e ao desenho da fonte (metafunção textual / composicional, porque busca a coerência entre os signos de um contexto).

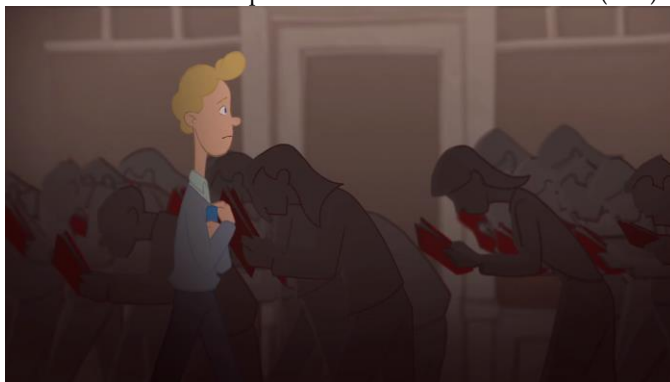
A GDV, conforme proposta por Kress e van Leeuwen (2006), é uma perspectiva possível de leitura semiótica, que pode contribuir para uma análise crítica de discursos multimodais. Ressalta-se, contudo, que ela não é a única possibilidade analítica, nem, tampouco, a mais verdadeira. Mas foi escolhida para ser utilizada neste trabalho por se considerar a sua categorização clara, acessível e organizada de modo a permitir uma análise detalhada e em camadas dos sentidos possíveis de uma imagem. No tópico a seguir, propõem-se uma abordagem de análise discursiva utilizando a GDV.

3. A videoanimação *The blue & the beyond* sob a ótica da GDV

A videoanimação *The blue & the beyond* foi lançada em 2015 e disponibilizada em várias plataformas de vídeo. Dirigida por Youri Dekker, a produção envolveu uma grande equipe, ligada à instituição norte-americana San Jose State University, em associação com a Shrunkenheadman Club, uma produtora da Faculdade de Animação e Ilustração dessa universidade. Tendo ganhado vários prêmios em festivais de filmes, o curta tem, inclusive, um perfil no Facebook, com os detalhes da produção⁴.

Com duração de 9 minutos e 36 segundos, a videoanimação narra a história de Charlie, um jovem imaginativo e diferente das pessoas que o cercam. Em uma sociedade em que ninguém tem rosto, todos são monocromáticos, andam na mesma direção e leem, curvados, o mesmo livro de capa vermelha, Charlie (representado com cores e tendo um rosto) lê um livro azul e – também por isso – anda na direção oposta (Figura 1).

Figura 1: Charlie, com seu livro azul, caminha na direção contrária a uma multidão sem rosto que lê um mesmo livro vermelho (1:09).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

⁴ Os detalhes da produção podem ser conferidos no perfil do Facebook criado especialmente para a videoanimação *The blue & the beyond*. Como se trata de um curta sem falas ou legendas, o perfil na rede social forneceu informações além daquelas presentes na filmagem, inclusive os nomes dos personagens. Disponível em: <https://bit.ly/2YO2yYB>. Acesso em: 14 fev. 2019.

O fio condutor da trama é a relação dele com Penelope, que ele encontra no início da narrativa, em uma loja de livros vermelhos, e que também lê um livro azul. Porém, ao ser descoberta, Penelope tem seu livro rasgado pelo pai, o vilão da história Barren, que a obriga a ler um livro vermelho e persegue Charlie, até tomar-lhe o livro azul. Mesclando cenas de um mundo “real”⁵ sem cor com momentos oníricos coloridos que representam a fuga de Charlie e o encontro deste com Penelope, a videoanimação termina em final feliz, com a união do casal. Não sem suspense e emoção antes. Tendo perdido seu livro azul e vendo Penelope sucumbida pela perda de identidade que o livro vermelho provoca, Charlie é levado pelas águas. Mas Penelope reencontra o livro de Charlie, o qual devolve a vida a ambos.

Como foi possível notar pela sinopse, a narrativa é profunda e repleta de significados, permitindo inúmeras leituras multissemióticas, que são, justamente, a grande característica de gêneros multimodais como a videoanimação. Por isso, neste capítulo foi feito apenas um recorte, uma abordagem entre as tantas possíveis, para a interpretação do curta. Espera-se, porém, que tal análise sirva como uma provocação e demonstre como esse gênero discursivo pode ser rico para ser trabalhado em sala de aula. Assim, por meio de algumas cenas, analisou-se como a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) pode ser utilizada para a leitura dessa videoanimação. Além disso, não foi exemplificada toda a categorização da GDV, mas tão somente algumas consideradas mais significativas para a análise de *The blue & the beyond* (2015).

Os participantes interativos (PI) da videoanimação são os produtores do curta, bem como o público em geral, os espectadores. Já os participantes representados (PR) são os três personagens principais (Charlie, Penelope e Barren), a multidão de

⁵ Na análise, utiliza-se “real” entre aspas, pois se trata de uma realidade dentro do contexto de uma trama ficcional: não a realidade como a fora da videoanimação, mas o que os personagens entendem como mundo real, em oposição ao mundo de fantasia para onde eles são transportados por meio da leitura.

leitores do livro de capa vermelha representados em tom acinzentado opaco, bem como os diferentes elementos e cenários da cidade e dos ambientes fantasiosos representados ao longo da narrativa. Nesse sentido, destacam-se dois PR, importantes para a compreensão da trama: o peixe roxo que está junto de Penelope (Figura 2) e o pássaro azul que acompanha Charlie (Figura 3).

Figura 2: peixe que acompanha Penelope (2:08).



Figura 3: pássaro que acompanha Charlie (2:13).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

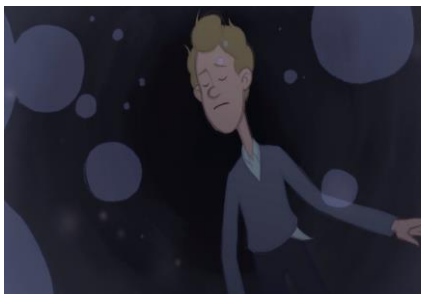
Eles aparecem quando Charlie conhece Penelope e vê que ela também lê um livro azul. O olhar entre os personagens e o aparecimento do peixe e do pássaro, bem como as cores vibrantes da cena, denotam que se trata de um momento especial, como se eles se identificassem (por serem diferentes, leitores do livro azul) e se apaixonassem. Além disso, os animais “amarram” a narrativa, já que os pássaros surgem no início da videoanimação, quando Charlie está “no mundo das nuvens” (Figura 4), cena que pode ser lida como um momento em que ele voa para o mundo da imaginação, por meio do livro azul. Já os peixes fecham a história, resgatando Charlie do fundo das águas (Figura 7), o que pode ser lido como o momento de retorno à vida, por meio da leitura, depois que Penelope reencontra o livro azul (Figura 6), e também a si mesma e, por conseguinte, pode se entregar ao amor por Charlie.

Figura 4: cena inicial, quando os pássaros de Charlie aparecem pela primeira vez (0:31).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Figura 5: Charlie é levado pelas águas (6:45).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Figura 6: Penelope reencontra o livro azul (6:58).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Figura 7: momento final, quando os peixes de Penelope resgatam Charlie (7:27).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

No que se refere à metafunção representacional, a videoanimação *The blue & the beyond* (2015) é construída por meio de processos narrativos de ação e de reação, já que há cenas em que há um ator sem uma meta (Figura 5), cenas com dois atores, sendo que apenas um deles é a meta (a Figura 7 também exemplifica essa categoria⁶), e cenas em que ambos os atores agem e são meta

⁶ A riqueza da linguagem multimodal advém das múltiplas possibilidades de leitura de uma mesma cena. A dinamicidade das cenas de uma videoanimação,

(Figura 13). Além disso, há cenas em que o olhar do ator se dirige para dentro da imagem (Figura 4) e cenas em que ele olha para fora (Figura 1).

Quanto aos significados interativos, um texto sempre carrega em si um convite para que o leitor se identifique com ele. No caso da videoanimação, essa aproximação ocorre por meio da forma como os PR são representados, com que enquadramento, sob qual perspectiva e de que forma as cenas modalizam a verdade em relação ao mundo real. Sendo assim, no que se refere ao olhar, a maioria das cenas de *The blue & the beyond* são imagens de oferta, já que o PR não olha diretamente para o PI. Contudo, em alguns momentos, são utilizadas imagens de demanda, a fim de criar uma proximidade maior entre PR e PI, como na cena representada na Figura 9, em que Barren se transforma em um monstro e afugenta Charlie. A súbita transformação (já que na cena da Figura 8 ele ainda olha para Penelope e Charlie, mostrados nas cenas anteriores) e o fato de o PR olhar diretamente para o PI, procuram criar a ideia do susto em Charlie que, depois da transformação de Barren, foge assustado. Nesta cena, assim como ao longo de toda a narrativa, os elementos sonoros são associados aos visuais, a fim de se transmitir o sentido pretendido pela cena. Por isso, nesse momento, há um som gutural, como o do que se associa a uma monstruosidade.

ao unirem diferentes semioses (sons, imagens, gestos etc.) e devido ao encadeamento das cenas, às mudanças de enquadramento e perspectiva, permite essas leituras variadas e, inclusive, que uma mesma cena exemplifique diferentes categorias de análise da GDV.

Figura 8: *close-up* em Barren, que olha para Penelope e Charlie (2:49).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Figura 9: Barren se transforma em monstro e parece encarar o espectador (2:50).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

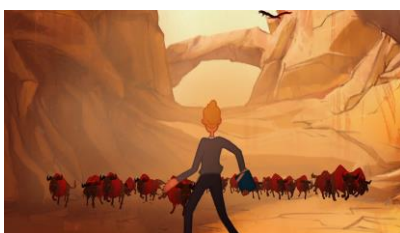
Já o enquadramento é utilizado para demonstrar maior ou menor proximidade, de acordo com o que se pretende mostrar da cena. Assim, nas cenas das Figuras 8 e 9, o susto é amplificado pelo *close-up* da cara do monstro. Já nas cenas das Figura 10 e 11, há um enquadramento em plano geral, uma panorâmica, que mostra o protagonista, uma multidão e o cenário, o qual, por sua vez, muda de uma cidade para um ambiente árido, momento em que as pessoas se transformam em touros enfurecidos. Nesse caso, outras semioses podem ser analisadas, para se inferir possíveis sentidos das cenas.

Figura 10: multidão vai em direção a Charlie (4:20).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Figura 11: multidão se transforma em manada (4:21).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Ao longo de toda a videoanimação, cenas de um suposto mundo “real” se alternam com cenas de um mundo fantasioso. Nesse sentido, as cores sóbrias, escuras, caracterizam o mundo “real”, tonalidade que se contrapõe ao mundo fantasioso, que apresenta criaturas não humanas e é representada com cores vibrantes. Essa relação pode ser compreendida por meio da sequência das cenas e dos elementos em comum que elas carregam. Por exemplo, no caso das cenas das Figuras 10 e 11, a cor vermelha torna-se o elemento de aproximação. Ela passa das capas dos livros para o corpo e os olhos dos touros raivosos. Além disso, a cor escura, amarronzada, da multidão de pessoas é a mesma dos touros, assim como o movimento do grupo de pessoas avançando contra Charlie (e a posição na qual ele está), que começa na cena da Figura 10 e continua na cena da Figura 11. Mas, no mundo “real”, a cidade tem cores sóbrias, enquanto no mundo de fantasia, o ambiente é claro, com tonalidade amarelada.

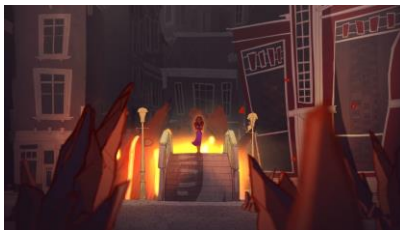
A cor vermelha é utilizada, também, para dar destaque ao único prédio colorido da cidade (Figura 10). Apesar de situado ao fundo e à direita (o que poderia indicar menor importância, como será explicitado em seguida), o prédio recebe destaque pela cor que o diferencia. Ele é a loja de livros vermelhos, onde Charlie vê Penelope pela primeira vez e cria com ela, instantaneamente, uma identificação. Ao longo de toda a videoanimação, esse prédio vermelho se destaca nas cenas que representam a cidade.

As cenas das Figuras 8 e 9 também exemplificam as relações de perspectiva utilizadas pela videoanimação, já que, na cena da Figura 8, Barren olha de cima para baixo para a filha, o que pretende demonstrar ameaça, o poder que ele exerce sobre ela. Essa mesma cena, devido ao seu enquadramento, torna-se mais subjetiva, como se fosse o olhar de Charlie para a figura ameaçadora de Barren. Por outro lado, o enquadramento panorâmico das cenas das Figuras 10 e 11 indica objetividade, para que o espectador compreenda o todo e a mudança do mundo “real” para o mundo de fantasia. A comparação entre esses mundos, cuja

relação de sentido é mantida por elementos em comum entre eles, também exemplifica os graus de modalidade da videoanimação.

Essa relação pode ser demonstrada, ainda, por meio da sequência que compõe o clímax da narrativa, o momento em que Penelope se rende ao livro vermelho e, ao começar a lê-lo, perde a cor. Nas cenas que se seguem, conforme Figuras 12, 13 e 14, Charlie vê que Penelope atravessará a ponte, o que pode representar a passagem, a mudança do ter uma face/identidade para o perdê-la, mas também a mudança do mundo “real” para o fantasioso. Nesse momento, a representação da cidade em cores sóbrias dá lugar às cores vivas alaranjadas de um monstro de lava que devora Penolope, quando esta abre o livro vermelho e, ao mesmo tempo, perde a cor.

Figura 12: momento de virada, quando Penelope começa a ler o livro e perde a cor/identidade (5:07).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Figura 13: Charlie luta com os monstros para pegar seu livro e salvar Penelope (5:40).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Figura 14: monstro de lava devora Penelope, quando ela começa a ler o livro vermelho (5:58).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Os significados composicionais podem ser observados em todas as cenas já descritas, já que as relações de posicionamento dos PR indicam os graus do valor informacional por eles assumidos na narrativa. Além disso, a relação entre as cores que opõem o mundo “real” ao fantasioso exemplifica a saliência que evidencia alguns elementos em detrimento de outros. Já as molduras são utilizadas para realçar elementos específicos, como no caso da cena em que Penelope é emoldurada por rochas que saem do chão (Figura 12), o que pode representar que ela está cercada, oprimida.

Nesse sentido, ainda é possível destacar a cena em que Penelope está na loja de livros e Barren toma-lhe o livro azul (Figura 15). A relação de poder dele sobre ela é indicada tanto pelo tamanho de Barren em relação a Penelope, quando pela forma como ele olha para ela, o que é salientado pela oposição luz e sombra, já que ele está na região sombreada, o que pode indicar, nesse contexto e em relação aos outros elementos já descritos, que ele é sombrio. A GDV, ao tratar do valor informacional, conforme mencionado na seção anterior, indica o grau de importância dos elementos dispostos na cena. Assim, deslocado à esquerda e, também, na região sombreada da cena, está um quadro (Figura 16) que demonstra a relação entre Penelope e Barren.

Figura 15: Barren afasta o livro azul de Penelope (2:42).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Figura 16: detalhe da cena, com o quadro de Barren e Penelope (2:42).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Segundo a página da videoanimação na rede social, Barren é pai de Penelope, o que é indicado justamente por esse quadro na loja de livros. Porém, ao ser deslocado para a margem da cena, o quadro pode passar despercebido, funcionando como uma informação complementar. Mas isso indica, justamente, que nenhum elemento cênico está ali por acaso, mas, ao contrário, vai assumir sentido em relação aos outros elementos da cena, bem como destes em relação ao todo da narrativa.

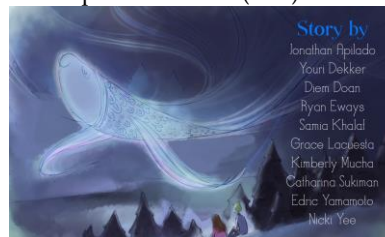
Esse recurso também pode ser observado no final da a videoanimação *The blue & the beyond*, conforme Figuras 17 e 18.

Figura 17: cena final, quando Charlie e Penelope se encontram (8:10).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

Figura 18: cena complementar, nos créditos, pós “The end” (8:29).



Fonte: videoanimação *The blue & the beyond* (2015).

No desfecho da narrativa, a mesma ponte que Penelope atravessou (Figura 12) é agora enquadrada de forma panorâmica e por outra perspectiva (Figura 17). Da lateral, é possível ver que ela e Charlie estão juntos – e aqui a ponte se torna lugar de encontro, mas ainda de passagem, para o final da videoanimação e, também, do mundo “real” para o fantasioso, que agora não é mais ameaçador e com cores de tonalidade avermelhada. O azul do início da narrativa (Figura 4), associado a Charlie, une-se ao roxo associado a Penelope (são as cores de seus respectivos figurinos) e, juntos, podem ser vistos como representando tranquilidade, após tanta perseguição.

A essa cena se segue o “The end” (O fim), característico do final dos filmes. Porém, pós “The end”, nos créditos da videoanimação, há cenas semelhantes à da Figura 18, que mostram Penelope e Charlie juntos, em um mundo de fantasia. Além de indicarem que todas as cenas de uma videoanimação carregam sentidos específicos e podem ser lidas em um todo narrativo, essas cenas finais (oito ao todo) são estáticas, funcionando como fotografias, podendo ser lidas como uma narrativa complementar à história do casal, que começou na videoanimação, mas não teve fim.

Reflexões finais

E, também, não têm fim as possíveis leituras que podem ser feitas, tanto de *The blue & the beyond* quanto de toda videoanimação – e por que não dizer de todo texto? A partir do exposto, é possível notar que esse gênero textual emergente pode abrir espaços para discussões e observações acerca de diversos aspectos, fazendo com que a interpretação e a leitura de textos imagéticos propiciem contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem. É necessário, por parte do docente, um bom planejamento e seguimento de projetos com recursos audiovisuais, para que esses não sejam compreendidos apenas como objeto de lazer pelos alunos. Riquíssimo material didático, as videoanimações podem ser utilizadas para trabalhar diferentes assuntos em sala de aula, podendo ser compreendidas a partir de variadas abordagens teóricas.

A concepção escolhida para este capítulo foi a Gramática do Design Visual (GDV) e, apesar de, em sua concepção inicial, Kress e van Leeuwen (2006) não discorrerem sobre os efeitos de sentido que decorrem da categorização que compõe a GDV, essa ponte é possível de ser realizada, até porque a GDV não delimita uma análise rígida e fechada, mas possibilita uma perspectiva flexível e interpretativa.

E, justamente por esse motivo, defende-se a importância de que a GDV seja utilizada nas aulas de língua portuguesa, contribuindo para a leitura de gêneros multimodais, cada vez mais comuns em uma sociedade marcada pelo uso das TDIC. A exigência de uma capacidade maior de compreensão de uma realidade multissemiótica, da qual decorrem práticas de produção a ela relacionadas, vai ao encontro da necessidade de se aprimorar os multiletramentos na escola.

Multiletrados, os alunos serão capazes de compreender o que uma imagem, seja estática ou em movimento, diz – e até o que deixa de dizer –, e como ela pode ser utilizada para estabelecer relações de poder e disseminar ideologias. Além disso, poderão

desenvolver senso crítico diante das informações que consomem, a partir da análise crítica de discursos acerca de variados temas, seja política, filosofia, meio ambiente, saúde ou relações de gêneros e sexualidades, como foi o tema da campanha analisada neste artigo.

Referências

ANTUNES, Kate Francisca da Silva. **Os benefícios do uso pedagógico dos recursos audiovisuais em sala de aula, segundo os estudantes do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas**. 2015. 60 f. Monografia (Especialização) - Curso de Coordenação Pedagógica, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/33ebXYR>. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília: MEC. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2oMcgpe>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Org.). **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; CASARIN, Helen de Castro Silva. O audiovisual como fonte de informação na escola: desafios para a *media literacy*. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p.31-52, 8 abr. 2015. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. Disponível em: <https://bit.ly/2M67AK6>. Acesso em: 14 jan. 2019.

DEMO, Pedro. Pedro Demo aborda os desafios da linguagem no século XXI. **Entrevista**. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2MKHrzW>. Acesso em: 14 jan. 2019.

FERREIRA, Eurico Costa. **O uso dos audiovisuais como recurso didático**. 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/1SWaWvt>. Acesso em: 6 fev. 2019.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 5th. London and New York: Routledge, 2006.

PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira.; MAIA, Denise Giarola. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. **Desenredo**, v. 10, p. 12-20, 2014.

Videoanimação

The blue & the beyond short film. Direção de Youri Dekker. Produção de Samia Khalaf e Kimberly Mucha. Música: Megan Carnes. São José, Califórnia, Estados Unidos: San Jose State University, in Association With The Shrunkenheadman Club, 2015. (9min 36s), Son., color. Disponível em: <https://bit.ly/2MNs4qf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

VIDEOANIMAÇÃO MAN: UMA PROPOSTA DE LEITURA

Helena Maria Ferreira
Yago Marshal A. Leandro
Geanne Santos Cabral Coe

Introdução

Desde seu advento, a linguagem verbal (escrita) garantiu que fossem registradas, não só historicamente, mas também culturalmente, as atividades do homem e seus modos de interpretar o mundo, possibilitando avanços evolutivos nas sociedades humanas.

Com o avanço das tecnologias de comunicação, das tecnologias de registro e manipulação de imagens e sons, as formas de registro foram diversificadas, culminando na articulação de palavras, imagens e áudio nos processos de produção e de recepção dos textos. Essas semioses têm sido recorrentemente utilizadas para a organização dos textos que circulam nas novas mídias, principalmente, em ambientes virtuais possibilitados pela internet, como nas redes sociais.

Diante dessa multissemiótica constitutiva dos textos, indagamos: Os textos multissemióticos têm sido objeto de estudos nos espaços escolares? Que estratégias os professores poderão utilizar para contribuir para a formação de sujeitos-leitores mais proficientes e para a ampliação de habilidades relacionadas à leitura de textos multissemióticos? Como os estudos semióticos e sobre o cinema podem iluminar a leitura de videoanimações?

Considerando essas questões, o presente capítulo elege como objeto de estudo a videoanimação *Man*, buscando apresentar uma reflexão acerca das diferentes semioses que indiciam sentidos em textos audiovisuais.

Partindo do propósito deste capítulo, qual seja contribuir com o processo de formação de professores, buscaremos apresentar o referencial teórico que embasa os estudos sobre a multimodalidade/multissemiose.

O trabalho com textos multissemióticos em sala de aula

Nesta seção, apresentamos uma discussão acerca do uso pedagógico de textos multissemióticos em sala de aula. Tomamos por base os textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), bem como estudos que tratam da importância do trabalho com produções cinematográficas em sala de aula, com vistas a fundamentar teoricamente e metodologicamente o trabalho com videoanimações. Ressaltamos que a opção por discutir de modo mais amplo a questão abordada se justifica pelo fato de as videoanimações se constituírem como textos multissemióticos e como uma categoria das produções audiovisuais.

Os PCN (BRASIL, 1998) buscam promover uma organização mais sistematizada acerca dos conteúdos que são ensinados e como são ensinados nas aulas de Língua Portuguesa, perscrutando novas concepções de ensino mais adequadas às demandas da sociedade contemporânea. Nessa direção, o documento adota uma perspectiva discursiva, que amplia os horizontes da escola em relação à língua(gem) e sugere que sejam considerados nas aulas os usos e contextos sociais vinculados à manifestação linguística.

Em articulação com a proposta de discussão aqui empreendida, podemos destacar dois objetivos que nos dão suporte para o trabalho com gêneros multissemióticos:

- utilizar as diferentes linguagens, verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Como o texto data de 1998, é de se compreender que não há a utilização de termos relacionados à multimodalidade e à multissemiótica, mas essas questões estão implicadas na proposta de trabalho. Já a BNCC (BRASIL, 2017) busca contemplar os textos multissemióticos, de modo mais explícito:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BRASIL, 2017, p. 66)

Ao contemplar a inserção de novos gêneros como objeto de estudo e ao considerar as dimensões de produção, circulação e de recepção desses gêneros em sala de aula, o documento busca atender às demandas da sociedade da informação e comunicação.

Nessa direção, o documento elege como uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino básico:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2017 p. 85).

Desse modo, em busca de contribuir com a discussão sobre o trabalho com textos multissemióticos em sala de aula, consideramos, assim como Kress e Van Leeuwen (2006), que as produções imagéticas são resultado de nossas escolhas e reflete a sociedade em que vivemos e, por essa propriedade, podemos dizer que elas veiculam os discursos presentes das comunidades sociais em que são produzidas. Nesse sentido, Hernandez (2005, p. 8) postula que “cada escolha

determina um efeito diferente, que pode redundar em percepções distintas do enunciatário, e até em alterações do conteúdo.”

A produção de sentidos abarca a consideração dos diferentes recursos semióticos – palavras, olhar, gestos, cheiro, expressão facial, entre outras – para que, em harmonia, possa produzir sentidos. (VAN LEEUWEN, 2004). A linguagem (uso de signos para produção de sentido) é marcada pelas relações de poder presentes na sociedade e, além de marcada, é instrumento de reforço e manutenção dessas relações. A linguagem audiovisual, por evidenciar também traços de identidade de um grupo social, pode ser uma grande aliada para a análise e para o reconhecimento das ideologias e discursos que emergem dos processos de interação. Portanto, o exercício da leitura desse tipo de texto constitui um exercício político que contribui para a promoção da cidadania. No entanto, o uso didático de textos audiovisuais demanda uma reflexão.

De acordo com Guimarães e Fantin (2016, p. 144),

podemos entender o cinema e os filmes na escola tanto como instrumento pelo qual se faz educação e como objeto temático de intervenção educativa através da apreciação, análise, interpretação, e também da produção de audiovisuais, como sugere Fantin (2014). Se ampliarmos tal reflexão para o gênero cinema de animação, veremos que o potencial formativo pode estar presente tanto na dimensão de instrumento e recurso quanto na dimensão de objeto de conhecimento. O problema é quando os filmes se reduzem à dimensão de recurso no espaço formativo, como ocorre na maioria das vezes. É no limiar entre o uso “escolarizado”, que limita os filmes como objeto de cultura a um recurso didático, e o uso do cinema como objeto de experiência ético-estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas que acreditamos ser possível inspirar outras práticas educativas escolares. Considerando o cinema de animação em sua potencialidade como objeto de conhecimento, de construção de identidades sociais e culturais e como instrumento de aprendizagem, é relevante lembrar que, mais que o filme em si, o importante é a relação que com ele estabelecemos através de mediações diversas. É essa relação que vai possibilitar entender a dimensão educativa do cinema. Para

Xavier (2008, p. 14), “cinema que educa é o que (nos) faz pensar sobre o cinema em si e sobre as mais variadas experiências que ele coloca em foco”. Poderíamos acrescentar que cinema que educa, além de fazer pensar, também emociona, diverte e promove outros modos de ver.

Desse modo, problematizar a leitura de textos audiovisuais e seu ensino é de extrema relevância para o processo formativo de professores. Essa problematização contempla, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), três dimensões: Como as imagens representam o mundo? Como os elementos/recursos semióticos podem desencadear uma relação de envolvimento/distanciamento com os interlocutores? Como os textos não verbais são organizados textual e discursivamente? Com base nas teorizações desenvolvidas pela Gramática do Design Visual (GDV), pela Semiótica Social e nas contribuições dos estudos sobre cinema, apresentamos uma proposta de análise da videoanimação *Man*, de Steve Cuts.

Videoanimação *Man*: uma Proposta de Análise

O trabalho com a videoanimação em sala de aula, assim como o com qualquer outro gênero discursivo, demanda do professor um conhecimento teórico-metodológico acerca da organização e do funcionamento desse gênero. A videoanimação é considerada uma produção fílmica e pode ser lida a partir de várias dimensões.

De acordo com Guimarães e Fantin (2016), a relevância educativa do cinema relaciona-se a seis aspectos: a) *alfabético ou instrumental*: envolve a compreensão da gramática e sintaxe da linguagem audiovisual ou cinematográfica, tanto na fruição quanto na produção; b) *cultural*: que implica reconhecer o cinema como expressão cultural própria do nosso tempo, articulada à arte e à literatura e seus juízos estéticos e críticos; c) *cognitivo*: concebe o cinema como espaço de pesquisa histórica voltada para a realidade política e social contemporâneas⁷; d) *aspectos psicológicos*: possibilita explorar

⁷ Esses três primeiros aspectos foram destacados por Rivoltella (2005) e citados por Guimarães e Fantin (2016).

identificações e projeções de sentimentos a partir da interação com as narrativas cinematográficas e seus processos de significação; e) *estéticos*: relaciona-se aos momentos de prazer e desprazer nos contextos de fruição do cinema que provocam emoção e estranhamento em relação à construção de outras formas de ver e representar o mundo; f) *sociais*: referem-se aos espaços que fazem do cinema um evento coletivo que possibilita interações diversas e a experiência narrativa como constituidora do sujeito. A esses aspectos, poderíamos acrescentar a *dimensão discursiva*, que se refere às condições de produção, circulação e recepção, às interações estabelecidas entre os interlocutores, ao projeto enunciativo, aos modos de interpretar, aos valores, às ideologias, enfim, à dimensão social da linguagem.

Nessa direção, Penafria (2009) acrescenta que explicar/esclarecer o funcionamento de um determinado filme é propor-lhe uma interpretação e uma crítica. Para tal, é preciso decompor/descrever recursos e estratégias discursivas e perceber as relações que articulam as partes. “Trata-se de fazer uma reconstrução para perceber de que modo esses elementos foram associados num determinado filme” (p. 2), a fim de compreender questões ligadas ao conteúdo, às formas de organização, às ideologias e às contribuições possibilitadas para se entender o contexto cultural, político e social da realidade retratada e relacioná-la à realidade vivida.

Para explicar/esclarecer o funcionamento das videoanimações, elegemos alguns pontos, entre outros igualmente importantes, mas que, devido ao limite de extensão deste capítulo, não puderam ser contemplados:

1) Caracterização do gênero discursivo

Ao propor a leitura de uma videoanimação, consideramos importante uma discussão acerca desse gênero discursivo. Normalmente, esse gênero apresenta características dos textos narrativos, em que temos uma contextualização, uma situação inicial, um conflito, uma proposta de intervenção e uma situação final. Podemos perceber, também, que esse gênero,

recorrentemente, apresenta um discurso hiperbólico, caricato, com uma função de crítica à realidade retratada.

2) Contextualização do texto analisado

Ao iniciar a leitura de uma videoanimação, destacamos a importância de se fazer uma contextualização, que forneça informações para uma posterior análise do contexto de produção, circulação e recepção desse texto. A videoanimação analisada tem como título *Man* (Homem) e foi produzida por Steve Cutts, em 2012⁸. O texto apresenta a proposta de provocar uma crítica à ambição, ao egoísmo, à vaidade e ao consumismo do ser humano, características evidenciadas pela relação que o protagonista do vídeo tem com o ambiente no qual é inserido. O Quadro 1 tenta sintetizar o enredo da narrativa da videoanimação:

Quadro 1: Enredo da narrativa

Etapas	Processo	Eventos
Ambiente sem a presença do <i>homem</i>	Tranquilidade, ordem natural	Animais no cenário, ambiente estável
Apresentação e caracterização do personagem <i>homem</i>	Alteração do ambiente	Fuga dos animais
	Encontro com o primeiro animal (inseto)	O homem mata o animal e se vangloria por isso
	Domínio do mundo	Destruição do ambiente e dos seres que nele habitam
Clímax da posição do <i>homem</i>	Posição de topo, o mundo a seus pés.	Trono e coroa, símbolos de poder e soberania
Desfecho	Dono de “nada”	Lixo
	Punição dos “extra-terrestres”	“Welcome”

Fonte: Elaborado pelos autores.

⁸ A videoanimação *Man* está disponível em: <https://bit.ly/2LTMmir>. Acesso em: 11 dez. 2019.

Entendemos que explorar a dimensão contextual do gênero estudado pode facilitar o percurso de produção de sentidos por parte dos alunos. De acordo com Sobral (2011, p. 42),

Os gêneros, em sua condição de prática social realizada por meio da linguagem, mobilizam o texto a partir das condições das situações típicas de seu surgimento, produção, circulação e recepção. Logo, o que confere sentido a um texto, o que lhe permite instaurar sentidos, é precisamente sua convocação em discurso/pelo discurso no âmbito de algum gênero, o que implica sua pertinência a uma dada esfera de atividades e a uma dada maneira social-histórica-ideológica de recortar a parcela concebível do mundo no âmbito dessa esfera.

Nessa direção, ler uma videoanimação impõe uma reflexão sobre o lugar social dos interlocutores, o projeto enunciativo (projeto de dizer), o estilo de linguagem, o conteúdo temático e a organização composicional. Considerar essas questões no processo de encaminhamento da atividade de leitura poderá despertar no leitor uma atitude mais ativa e mais crítica.

3) Recursos semióticos constitutivos do gênero em análise

Em textos multissemióticos, vários recursos são utilizados para a construção do projeto de dizer. Nessa direção, consideramos que o trabalho com a videoanimação em sala de aula deve contemplar momentos de discussão acerca das escolhas realizadas pelos produtores para a organização do texto e para o tratamento das informações. Entre esses recursos destacamos:

- a) **Cores:** há incidência de um estilo monocromático (Figura 1), combinado com a representação em preto e branco (no final sendo predominantemente a cor escura, cinza escuro/preto), cor amarela e poucas outras cores para destacar partes de alguns objetos representados.

Figura 1: Exploração das cores monocromáticas



Fonte: Videoanimação *Man* (CUTTS, 2012).

Figura 2: Exploração das cores



Fonte: Videoanimação *Man* (CUTTS, 2012).

Em relação às cores, podemos observar que a opção pelo estilo monocromático e pelo preto e branco para caracterizar o homem e as demais personagens representadas: animais, vegetação, objetos, construções etc. pode indiciar, respectivamente, a ideia de representatividade da espécie humana e de uma situação de degradação ambiental. Essa escolha pode sugerir que esse personagem/situação seja uma metáfora generalizada da humanidade como um todo ou de contextos de destruição bastante recorrentes na atualidade.

Nesse caso, desloca-se de uma tendência em que a combinação de preto e branco representa um registro memorialístico, não indicando, assim, um passado, mas um futuro. A cor amarela é escolhida para representar o horizonte (Figura 2), que, na pedagogia das cores, pode representar cobiça desmedida ou sinalizar necessidade de atenção. Além disso, em algumas cenas, há a presença de cores em alguns detalhes de certos objetos, animais, espaços. Essa presença parece indiciar um destaque por parte dos produtores, como uma estratégia para chamar a atenção do sujeito-leitor. De acordo com Oliveira e Coutinho (2009, p. 3),

A cor é um importante elemento de significação para a produção das informações nos meios de comunicação. Percebe-se que estudos sobre análise, produção e circulação de imagens tem se avolumado nos últimos anos, mas que a pesquisa destes fenômenos no ambiente escolar, no que diz respeito ao uso das cores como ferramentas pedagógicas, necessita de atenção maior.

b) Planos (enquadramento): Os planos se prestam a demonstrar uma representação da realidade mais geral ou de algum detalhe de uma situação específica⁹. Esses planos também são

⁹ (a) PLANO GERAL (PG) – com um ângulo visual bem aberto, a câmera revela o cenário à sua frente. A figura humana ocupa espaço muito reduzido na tela. Plano para exteriores ou interiores de grandes proporções.

(b) PLANO DE CONJUNTO (PC) – com um ângulo visual aberto, a câmera revela uma parte significativa do cenário à sua frente. A figura humana ocupa um espaço relativamente maior na tela.

(c) PLANO MÉDIO (PM) – a figura humana é enquadrada por inteiro, com espaços acima e abaixo.

(d) PLANO AMERICANO (PA) – a figura humana é enquadrada do joelho para cima.

(e) MEIO PRIMEIRO PLANO (MPP) – A figura humana é enquadrada da cintura para cima.

(f) PRIMEIRO PLANO (PP) – A figura humana é enquadrada do peito para cima. Também chamado de “CLOSE-UP, ou “CLOSE”.

(g) PRIMEIRÍSSIMO PLANO (PPP) – A figura humana é enquadrada dos ombros para cima. Também chamado de “BIG CLOSE-UP” ou “BIG-CLOSE”.

indiciadores de sentido. Embora pareça simples, a escolha de planos é uma atividade discursiva, pois essa escolha representa pistas interpretativas e des/re/velam um projeto de dizer. Um plano pode cobrir, tensionar, camuflar, expor, esgarçar informações/conteúdos. Como exemplo, podemos destacar a Figura 3.

Figura 3: Plano aberto



Fonte: Videoanimação *Man* (CUTTS, 2012).

Para demonstrar a quantidade de lixo produzido pelo personagem (representativo da espécie humana), os produtores, tal como no contexto cinematográfico, fizeram opção por um plano aberto para que se pudesse ter uma visão mais ampliada do espaço.

Buscando igualmente atribuir uma ideia de quantidade, o plano adotado na cena da Figura 4 é fechado. Desse modo, o trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula auxilia na percepção de que o contexto é um elemento decisivo para a atividade interpretativa.

(h) PLANO DETALHE (PD) – A câmera enquadra uma parte do rosto ou do corpo (um olho, uma mão, um pé etc.). Também usado para objetos pequenos. Disponível em: <https://bit.ly/2d2AgS1>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Figura 4: Plano fechado



Fonte: Videoanimação *Man* (CUTTS, 2012).

Embora discorrendo sobre a produção fílmica voltada para o campo cinematográfico, as contribuições de Hernandez¹⁰ (2005) podem nos ajudar a reconhecer a importância dos planos para a construção de sentidos:

A câmera, ao registrar uma ação ou um estado, escancara a existência de um ponto de vista. Só que esse olhar do enunciador se impõe como o olhar do enunciatário. O telespectador, assim, se vê obrigado a ver o que a lente vê, e, geralmente, passa a desconsiderar tudo o mais que não entra nos enquadramentos. (p. 9)

¹⁰ Para sair de uma análise meramente de conteúdo, e entender melhor o impacto dos efeitos expressivos do sincretismo nos filmes, é importante detalhar as formas de construção que caracterizam o texto cinematográfico. O cinema tem uma sintaxe ou uma gramática determinada pelo uso coordenado de dois recursos principais: 1. recursos de câmera - como planos, focalização, angulação, movimentos. 2. recursos de corte e edição (ou montagem). Entendemos esses recursos como possibilidades de manejo do plano de expressão cinematográfico, com consequências importantes para entender como se dá o sincretismo e o manejo do conteúdo. Cada escolha determina um efeito diferente, que pode redundar em percepções distintas do enunciatário, e até em alterações do conteúdo. As diversas possibilidades de administrar os conjuntos significantes disponíveis podem modificar o entendimento de uma mesma história (HERNANDES, 2005, p. 7-8).

c) **Perspectiva:** representa o ângulo ou ponto de vista em que os participantes representados são retratados. Nesse caso, podemos considerar que essa perspectiva pode variar entre uma construção mais ou menos subjetiva por parte dos produtores do texto. Assim, as construções subjetivas são retratadas a partir de um ponto de vista escolhido pelos produtores e as construções objetivas são produzidas a partir de ângulos de visão privilegiados, que buscam imprimir uma perspectiva de certa neutralidade. No caso em questão, ocorrem variações, tais como posição da câmera em relação ao objeto filmado: a) ângulo normal (câmera colocada de modo central); b) câmera alta – *plongée* (câmera está acima, voltada para baixo); c) câmera baixa – *contra-plongée* (câmera está abaixo, voltada para cima). A escolha do ângulo de projeção de uma produção imagética evidencia um ponto de vista dos produtores.

Figura 5: Perspectiva *contra-plongée*



Fonte: Videoanimação *Man* (CUTTS, 2012).

Figura 6: Perspectiva *plongée*



Fonte: Videoanimação *Man* (CUTTS, 2012).

Nesse sentido, podemos observar uma contraposição de superioridade (Figura 5) e inferioridade (Figura 6). Assim, é relevante que seja explorada a questão de que ainda que o personagem representado seja o mesmo, os modos de representação vão indiciar pontos de vistas que se pretende construir. Todas essas questões estão articuladas ao cotexto e ao contexto. A perspectiva nos permite antever, conforme postula Lobo (1998, p. 2), que, nas produções cinematográficas, “a veiculação da ideologia não se dá apenas no ‘conteúdo’ (enunciado), mas na enunciação propriamente dita”, ou seja, os modos como os elementos são retratados e como são percebidos interferem no processo de produção de sentidos.

d) Movimentos: Para Blair (1994), o movimento pode ser concebido tanto como arte quanto técnica. Enquanto técnica, a animação é o processo de criar movimento; enquanto arte, a animação proporciona a simulação da vida. Sendo arte, demanda interpretação, envolve signos e signos são sempre recém-produzidos de acordo com os interesses de seus produtores em situações específicas. Nessa perspectiva, Kress (1997) afirma que todos os signos são metáforas e as metáforas como signos são sempre recém-produzidas em ambientes específicos para públicos com objetivos também específicos.

Figura 7: Movimento



Fonte: Videoanimação *Man* (CUTTS, 2012).

Desse modo, o movimento pode ser dimensionado em duas perspectivas: 1) organização da videoanimação (imagens selecionadas, *frames per second*, duração, giros de cenas etc.); 2) gestos dos personagens: utilizados para indicar emoções/sentimentos/ações, viabilizar a interação com os leitores, imprimir a ideia de verossimilhança, etc. Na Figura 7, por exemplo, podemos ver, entre outras leituras possíveis, que o deslocamento das imagens (impressão de movimentos) indica a progressão temática e textual; a dança sugere tranquilidade e “voo” das folhas de papel indiciam uma leveza que se soma à dança e à música de fundo.

Figura 8: Movimento no cenário



Fonte: Videoanimação *Man* (CUTTS, 2012).

Já na figura 8, o recurso do movimento se presta para dar continuidade à narrativa, para evidenciar uma ideia de “progresso” da humanidade e para envolver o leitor.

Outra questão digna de nota diz respeito ao fato de a movimentação do vídeo estar voltada para o sentido oposto ao convencional ocidental, as cenas do vídeo fluem, então, da direita para a esquerda, o que pode ser interpretado como uma ação contrária, oposta ao que deveria ser, como se os produtores sugerissem que o “homem” está indo na contramão da evolução.

e) Dimensão sonora: os recursos sonoros são aqueles que são percebidos pelo ouvido e contribuem para a construção da textualidade da videoanimação analisada. Constatamos que a produção analisada é composta por grunhidos de animais, sons de passos do personagem, sons de máquinas, música, gemidos etc.

Esses recursos se articulam às demais semioses e podem reforçar (ou contradizer) uma determinada ideia ou situação (JORGE, 2002, p. 61). Um exemplo disso é a representação sonora dos passos do personagem. Esse efeito sonoro pode ser interpretado como uma marcação do movimento de andar, mas pode ser lido como autoritarismo do personagem, ou o grunhido dos esquilos pode representar tranquilidade (antes da invasão humana), o cacarejar da galinha e o berro das vacas podem ser lidos como um pedido de socorro no momento do abate (após a invasão humana). Nessa direção, consideramos, tal como Rodríguez Bravo (1998), que as linguagens sonoras são arbitrárias, uma vez que se constituem como recursos que se associam racionalmente a valores de sentido concretos para propiciar a interação social ou para cobrir determinadas necessidades de comunicação específica desse grupo.

Articular recurso sonoro e sentido é uma atividade que demanda aprendizagem, que já não é só da experiência auditiva, antes, se funda em um saber cumulativo, advindo das interações sociais, que determinam as possibilidades que possibilitam a

produção de sentido. Destacamos que, em dado momento da animação, o cenário é completamente tomado pela imagem de indústrias. A partir daí, o movimento do vídeo corre mais acelerado, assim como a música acelera seu ritmo. Podemos associar o aumento do ritmo, tanto do movimento do vídeo quanto do ritmo e volume da música, como uma analogia à velocidade das transformações a partir da Revolução Industrial e da vida moderna.

Além disso, chamamos atenção para a trilha sonora que acompanha todo o vídeo, é outro elemento semiótico que se articula às imagens e contribui para a construção do sentido de o ser humano se colocar como soberano e monarca. O título da música é *In The Hall of the Mountain King* (O Caminho do Rei da Montanha), de Edvard Grieg, que foi composta especialmente para a obra poética *Peer Gynt*, de Henrik Ibsen. O próprio título é bem sugestivo, e Steve Cutts ressignifica esse fragmento, de maneira que exerça um papel coesivo, e de manutenção temática, que reforça a ideia da vaidade e ganância do ser humano.

Desse modo, considerando a dimensão sonora como conjunto dos vários sons (diálogos, música e efeitos) em relação entre si – tudo o que se ouve no filme, Jorge (2002, p. 59) orienta que:

Uma área determinante, porventura uma das mais interessantes do ponto de vista cinematográfico, é aquela que tem sido mais negligenciada em todo este contexto: referimo-nos à análise do som nos filmes, vista sobretudo na perspectiva do seu contributo como elemento adicional ao desenrolar narrativo do próprio filme. O que significa: tentar perceber o papel que os sons, todos os sons, desempenham na estratégia do filme, o seu lugar na história, a sua ligação com os elementos visuais etc.

f) Metáforas visuais: Em conformidade com Vieira *et al.* (2007), as culturas produzem imagens próprias, que permitem a tradução de uma ideia em uma imagem, que aparece sob a forma de objetos, animais, paisagens, atividades, cores ou

personagens. Desse modo, analisar uma videoanimação é também reconhecer essa interrelação sígnica entre imagens e representações. Para exemplificar, podemos citar alguns dos sentidos sugeridos pela “vara de condão” (Figuras 9 e 10), que aparece na mão do personagem, que ora aparece como um recurso indicativo de “em um passe de mágica”, ora aparece como uma indicação de um “maestro”.

Figura 9: Movimento indicativo de mágico



Fonte: Videoanimação *Man* (CUTTS, 2012).

Figura 10: Movimento de maestro



Fonte: Videoanimação *Man* (CUTTS, 2012).

Após a análise, podemos considerar que vários são os recursos que contribuíram para a construção crítica proposta pela videoanimação. O texto pode oferecer possibilidades

interpretativas, mas, de um modo geral, tendo em vista dimensões textuais e discursivas, podemos considerá-lo como um convite à reflexão sobre a ação do homem em relação ao meio ambiente.

Provocações finais

O objetivo deste capítulo foi analisar como as diferentes semioses se articulam para o processo de construção de sentidos em videoanimações. Desse modo, considerando o propósito precípua deste texto, qual seja contribuir para uma reflexão sobre a organização e os usos dos textos multissemióticos por parte de professores da educação básica, buscamos eleger alguns aspectos para análise.

Ao tomarmos como ponto de partida alguns excertos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), tivemos a pretensão de destacar que o trabalho com textos multissemióticos está previsto nas diretrizes que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem.

Ao fazermos assunção pelas teorias semióticas e pelos estudos de cinema, buscamos articular perspectivas que apresentam possibilidades para uma leitura mais minuciosa e mais crítica dos textos audiovisuais.

Esperamos que este capítulo possa servir como uma provocação para professores de línguas, para que possam perceber que as videoanimações não se constituem como uma mera produção cinematográfica infantil. É possível assistir a uma videoanimação com o objetivo de entretenimento, mas, quando se trata de uma situação pedagógica de leitura, é relevante que o professor realize encaminhamentos didáticos que possam favorecer o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos, entre elas, as habilidades para leitura de textos audiovisuais.

Nesse sentido, este capítulo, a partir das questões abordadas, propôs ao leitor algumas provocações, as quais sintetizamos a seguir:

a) Quais são os modos de ver uma videoanimação? Enfatizamos que podemos abordar pedagogicamente uma produção audiovisual a partir do gênero discursivo, do enredo, dos recursos (planos, enquadramentos, iluminação, cores, música, efeitos especiais), do projeto enunciativo dos produtores, dos modos de construção dos personagens, do lugar social dos sujeitos-leitores, das questões explícitas e implícitas – o que mostra, o que sugere, o que omite;

b) Como se dá o processo de textualização das videoanimações? Ao analisarmos os recursos utilizados no processo de organização do texto, destacamos que esses recursos se apresentam de modo articulado, o que permite perceber as relações envidadas para a construção dos sentidos, seja na dimensão da coesão textual (manutenção do personagem, de parte da vestimenta, por exemplo), seja na dimensão da coerência (marcação da progressão textual, busca de aceitabilidade/ percepção da pertinência em relação às escolhas realizadas pelos produtores, por exemplo);

c) Que estratégias os produtores utilizam na videoanimação para chamar atenção para a questão que pretendem problematizar? Destacamos, na nossa análise, que as videoanimações são construídas por escolhas e que essas escolhas não são neutras. Desse modo, o uso do discurso hiperbólico (com situações que primam pelo exagero), da ironia (a utilização da inscrição *welcome*, na camiseta do personagem, por exemplo), o movimento articulado com a música (evidenciando o ritmo acelerado da humanidade) constituem sinalizações para a problematização das ideologias.

Diante do exposto, esperamos ter contribuído para uma reflexão acerca do trabalho com as videoanimações em sala de aula, seja na perspectiva de fomentar o interesse pelo estudo das diferentes teorias que iluminam o percurso de leitura de textos multissemióticos, seja na perspectiva de apontar sinalizações para

a elaboração de propostas de leitura que abordem os diferentes recursos semióticos constitutivos dos textos.

Ao encerrarmos o nosso capítulo, ressaltamos a relevância de uma proposta de leitura que contemple gêneros discursivos variados, de modo a formar leitores proficientes e que possam atuar de modo crítico na sociedade da informação.

Referências

BLAIR, P. **Cartoon animation**. Laguna Hills: Walter Foster, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino fundamental. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GUIMARÃES, L. B.; FANTIN, M. O cinema e os filmes de animação em contextos formativos. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 21, p. 141-156, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Zjaj5l>. Acesso: 10 nov. 2017.

HERNANDES, N. A trilogia Matrix: estratégias de enunciação sincrética em textos cinematográficos. In: **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 3, n. 1, 2005. Disponível em <https://bit.ly/2KgcffP>. Acesso: 10 dez. 2017.

JORGE, R. P. Edição de som: algumas perspectivas. **Caleidoscópio: Revista de Comunicação e Cultura**. Lisboa, Portugal: Departamento de Ciências da Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Vol.2, n.2, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2YCqEW1>. Acesso em: 12 dez. 2017.

KRESS, G. **Before writing**: rethinking the paths to literacy. London and New York: Routledge, 1997.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: the grammar of visual design. London and New York: Routledge, 2006.

LOBO, J. C. Marcas ideológicas na enunciação cinematográfica. In. **Anais... XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2SVtuA0>. Acesso em 10 dez. 2017.

OLIVEIRA, N. M. F.; COUTINHO, F. A. A influência das cores na identificação e interpretação de imagens no ensino de ciências. **Anais... Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2yuBij3>. Acesso em: 2 dez. 2018.

PENAFRIA, M. Análise de filmes: conceitos e metodologia(s). In: **Anais... Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação**, 6., Lisboa, 2009. Disponível em <https://bit.ly/1BGfzTa>. Acesso em: 22 mar. 2017.

RODRÍGUEZ BRAVO, A. **La Dimensión Sonora del Lenguaje Audiovisual**. Barcelona: Paidós, 1998.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p.37-45, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2K9iWLa> . Acesso em: 12 nov. 2017.

VAN LEEUWEN, T. Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P; SCOLLON, R (eds.) **Discourse and technology**: multimodal discourse analysis. Washington, DC: Georgetown University Press, 2004.

VIEIRA, J. A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 9 - 32.

VIDEOANIMAÇÃO QUERIDA ALICE: UMA ANÁLISE SOBRE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO

Jaciluz Dias
Marta Cristina da Silva
Maria Alice Aparecida Assis
Tânia Oliveira Terra

Introdução

Partindo do pressuposto de que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais inseridas em nossa realidade e de que recebemos uma grande quantidade de estímulos audiovisuais, nossa ideia é discutir como esse recurso, a videoanimação, pode ser um aliado em sala de aula, a fim de contribuir com o aprendizado dos alunos.

Para tanto, nosso objeto de reflexão é a videoanimação *Querida Alice*, disponível na mídia em 2018 e produzida na Escola de Artes Visuais de New York, por Matt Cerini, como parte de sua tese de doutorado. Como se trata de um discurso multimodal, nosso objetivo é analisar as diversas semioses presentes no vídeo e como a relação entre esses recursos, combinados ou não, produz significado e auxiliam a compreender o discurso presente na animação.

Dividimos o capítulo em três partes. Na primeira parte, falamos sobre a relação da videoanimação como objeto de ensino e apresentamos as bases teóricas da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009). Na segunda parte, é feita a análise da videoanimação *Querida Alice* e, na terceira e última parte, fazemos uma reflexão final sobre a importância do uso das videoanimações na sala de aula.

A videoanimação e a Gramática do Design Visual (GDV)

No atual cenário educacional brasileiro, o trabalho com a videoanimação é, de certo modo, novo, pois o sistema ainda se vê muito preso aos meios tradicionais de ensino, embora os estudos na área de cinema sejam antigos. Como os alunos estão inseridos em uma sociedade altamente tecnológica, sobretudo após a terceira revolução industrial, a técnico-científica, o uso das videoanimações associado às Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) condiz - e por que não dizer torna-se imprescindível - com a realidade do aluno.

Pazelli (2013) lembra que a década de 1940 foi a época de grandes transformações no cenário tecnológico, sendo o momento em que as animações chegaram aos Estados Unidos. Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais começou a fazer parte da educação formal dos alunos. Com o passar do tempo, as TDIC começaram a fazer parte, de modo cada vez mais significativo, da formação dos sujeitos e, por isso, a atualização dos meios de ensino se faz necessária, uma vez que o aprendizado se constrói a partir da conexão com a realidade e a partir do contato com diferentes circunstâncias.

Conforme apontam Pazzini e Araújo (2013), os alunos, atualmente, têm contato cada vez maior com discursos multimodais, utilizando as tecnologias digitais como suporte para acesso aos mais variados gêneros discursivos contemporâneos. Por isso, os professores precisam saber utilizar essas ferramentas, a fim de explorar o potencial educacional, como o de videoanimações:

[...] No meio educativo, é fundamental que educadores saibam utilizar e explorar esses recursos. É de enorme importância, pois sua missão é criar um ambiente que seja propício à assimilação do saber, servindo como facilitador no processo de ensino e aprendizado, mesmo por que as crianças estão confortáveis com o bombardeio de imagens, de sons e de tudo que as tecnologias dispõem, sendo tão gratificante como ler um livro [...] (PAZZINI; ARAÚJO, 2013, p. 3).

Videoanimações, como a que é analisada neste capítulo, são uma forma de criar um ambiente propício à aprendizagem, devido ao fácil acesso que os alunos têm a mídias digitais, as quais possuem grande carga de estímulos visuais. Contudo, não se pode perder de vista que o trabalho com a videoanimação envolve uma dicotomia: pode ser uma ferramenta facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem ou, em contrapartida, causar a dispersão e o desinteresse por parte dos educandos. Por isso, a seleção de conteúdo e o preparo dos docentes é de extrema importância. O professor precisa ser o mediador entre a tecnologia e o aprendizado, utilizando a tecnologia como suporte para a concretização e assimilação do conteúdo trabalhado (ROHRER; OLIVEIRA, 2017).

As discussões a respeito do conceito de animação existem desde a Antiguidade, contudo o cinema de animação só se configurou a partir das transformações ocorridas no século XIX e, desde o início, acreditava-se que o seu futuro seria a educação, mas seu foco, por um certo período, acabou sendo a indústria do entretenimento, pois seu alcance maior era entre o público infantil (PAZELLI, 2013).

Hoje as videoanimações estão cada vez mais difundidas no contexto educacional, onde o professor associa o trabalho com a animação às práticas de ensino. Não se desconsidera sua função lúdica, porém faz-se com que ela se torne uma aliada na produção de conhecimento, por propiciar diferentes reflexões, sobre variados assuntos.

Diante do exposto, fica evidente que, na esfera educacional, as videoanimações podem contribuir para os processos de ensino-aprendizado, funcionando como uma ferramenta para o professor trabalhar sobre diferentes temáticas, em sala de aula. E, como qualquer outra prática de ensino, essa que envolve recursos multimodais pode contribuir para desenvolver o senso de criticidade por parte dos alunos.

Para tanto, é necessária uma abordagem metodológica que permita a análise das multissensíveis presentes na videoanimação

e que contribua para a elaboração de significados a partir dos discursos presentes nas imagens. Uma dessas possibilidades de análise sustenta-se na Gramática do Design Visual (GDV), conforme proposto por Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009).

A GDV é uma possibilidade de análise que pode ser aplicada à videoanimação *Querida Alice*, pois esta não se utiliza de linguagem verbal (escrita ou falada), já que os sentidos da narrativa são elaborados a partir de linguagem não verbal, por meio dos gestos e expressões faciais dos personagens.

Advinda da Gramática Sistêmico Funcional (GSF) proposta por Halliday e Matthiessen (2004 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009), a GDV amplia a abordagem da GSF, que é voltada especificamente para a linguagem verbal. Em contrapartida, a GDV inclui, em seu enfoque, outras semioses e considera aspectos da linguagem não verbal.

Assim, as três metafunções apresentadas por Halliday e Matthiessen (2004 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009): a ideacional, a interpessoal e a textual, são reeditadas por Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009), sob a perspectiva multimodal, para, respectivamente: significados **representacional**, **interativo** e **composicional**¹, abordagem que utilizamos para a análise da videoanimação *Querida Alice*.

Para a GDV, segundo Pimenta e Maia (2014), existem dois tipos de participantes envolvidos em uma representação imagética: o participante representado (PR), que considera todos os elementos inseridos na imagem (pessoas, lugares, objetos etc.); e o participante interativo (PI), que são as pessoas reais, tanto as que produziram quanto as que consomem essas imagens.

¹ Neste referencial teórico, toda a abordagem é feita com base em Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009). Neste capítulo, serão enfocadas apenas as classificações utilizadas na análise que ora empreendemos. Para saber mais sobre as outras nomenclaturas, conferir a referência no original (BRITO; PIMENTA, 2009).

Quanto às metafunções propostas pela GDV, a **metafunção representacional** expressa experiências do mundo por meio da linguagem e pode ser representada por dois processos: os narrativos e os conceituais. A representação narrativa reúne o ator, que é o PR que desempenha a ação, a qual é direcionada a uma meta, por meio de um vetor, que é o sentido da ação, ou o caminho entre o ator e a meta.

Há cinco tipos diferentes de processos narrativos, que se distinguem pela relação entre ator e meta; são eles: de ação, reacional, verbal e mental, de conversão e de simbolismo geométrico. Nesta análise, serão enfocados os processos de ação e reacional, os quais contribuem para as representações semióticas da videoanimação *Querida Alice*. O primeiro deles indica as ações desempenhadas de modo geral pelos atores, podendo envolver apenas um ator, um ator e uma meta e ambos os PR sendo ator e meta. Já o segundo, o processo reacional, acontece quando os PR reagem um ao outro, sendo que “o vetor é formado pela direção do olhar do participante (que reage) a uma ação acontecida (fenômeno)” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 91).

Já a **metafunção interativa** lida com a relação entre os PR, na imagem, e os PI, no mundo real, bem como com as modalizações que existem em um evento de comunicação. Assim, a combinação de elementos na imagem busca evidenciar o que é de maior interesse para o leitor - ou espectador, no caso de videoanimações. Partindo do ponto de vista da função interpessoal da GSF, Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009) estabelecem uma classificação para a imagem, a partir de quatro dimensões: o olhar, o enquadramento, a perspectiva e a modalidade.

Quanto ao olhar, as imagens podem ser de demanda ou de oferta. O primeiro caso acontece quando existe o olhar direto do PR para o leitor e, com isso, evidencia-se a intenção do participante em criar um vínculo com quem está lendo. No caso da imagem de oferta, o PR se dirige ao leitor de forma indireta, tornando-se objeto de seu olhar, pois o PR tem seu olhar voltado para alguma ação dentro imagem e o leitor será um observador dessa cena.

O enquadramento se refere à forma como o PR é captado pela imagem, o que pode ser feito em grande, médio ou pequeno plano, captando, desde o lugar onde o PR está, até um detalhe específico seu. Assim, quanto menor for essa distância maior será a ideia de proximidade entre PR e leitor, ou seja, existirá maior afinidade entre leitor e PR por meio do close-up em um rosto, por exemplo.

A perspectiva indica o ângulo específico da imagem, ou seja, para que a imagem consiga passar sua mensagem de forma clara, ela precisa estar no ângulo específico para o tal momento. Existem duas aplicações de perspectiva: a subjetiva, que é quando o PR pode ser visto de um ângulo específico, ou, também, de forma objetiva, que é quando se revela tudo que é necessário ser visto na cena. A perspectiva pode, ainda, revelar relações de poder entre PR e leitor, por meio do ângulo vertical em que a cena é feita. Assim, por exemplo, se o PR for uma pessoa que olha para o leitor de cima para baixo, procura-se transmitir a noção de que o PR exerce maior poder.

Por sua vez, a modalidade decorre dessas três dimensões, indicando as relações de poder e de solidariedade que pode haver em uma imagem. Assim, quanto menor for a modalidade, maior será a afinidade e, por conseguinte, a solidariedade entre PR e leitor.

A **metafunção composicional** busca estabelecer coerência entre os diversos tipos de signos em uma imagem, por meio de três elementos: valor informacional, saliência e moldura. O valor informacional se refere aos elementos presentes na imagem de acordo com a posição que ocupam uns em relação aos outros. Assim, segundo Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009), as relações podem ser, considerando o sentido de leitura ocidental: dado (lado esquerdo - informações menos importantes) e novo (lado direito - informações mais importantes); ideal (parte superior - afinidade emotiva do leitor) e real (parte inferior - informação prática, com relação ao mundo real); e centro (mais importante) e margem (menos importante).

A saliência envolve tamanho, cor, contraste, nitidez, brilho, entre outros recursos que servem para evidenciar ou diminuir a importância dos elementos da imagem. E, como terceiro item dentro do campo de composição, está a moldura, que envolve a presença ou ausência de linhas divisórias e (des)continuidades no uso de cores, formas ou mesmo de espaços vazios na imagem.

A GDV e os sentidos possíveis na videoanimação *Querida Alice*

A animação *Querida Alice*, disponível na plataforma digital do YouTube, tem duração de 3 minutos e 41 segundos e mostra uma parte da vida de Alice que, dentro de um ônibus, encontra um homem chamado Anthony. A aproximação dos dois está na habilidade que eles têm em comum: o desenho. Como o vídeo não possui linguagem verbal, já que os personagens não falam e não há texto escrito nas cenas, entendemos que a GDV, conforme proposto por Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009), é uma abordagem que pode ser utilizada para a análise dessa videoanimação.

Segundo o site oficial² do criador da videoanimação *Querida Alice*, a história se passa em um ônibus e mostra Alice, uma menina que gosta de desenhar, mas não recebe atenção da mulher que a acompanha. Anthony, um desenhista ainda aprimorando suas habilidades, surge como figura inspiradora que a incentiva e devolve o brilho para os olhos da querida Alice. Mas ele precisa fazer isso antes de o ônibus chegar ao seu destino (CERINI, 2018).

Assim, conhecendo o contexto de produção e a narrativa de *Querida Alice*, é possível identificar, a partir da ótica da GDV, como PI da videoanimação, os produtores do curta, especialmente Matti Cerini, o criador da animação, e o público em geral, para o qual a produção se destina, já que está disponível na internet e pode ser acessado por qualquer pessoa. Como PR principais, temos: o desenhista Anthony, a menina Alice e a mulher adulta que

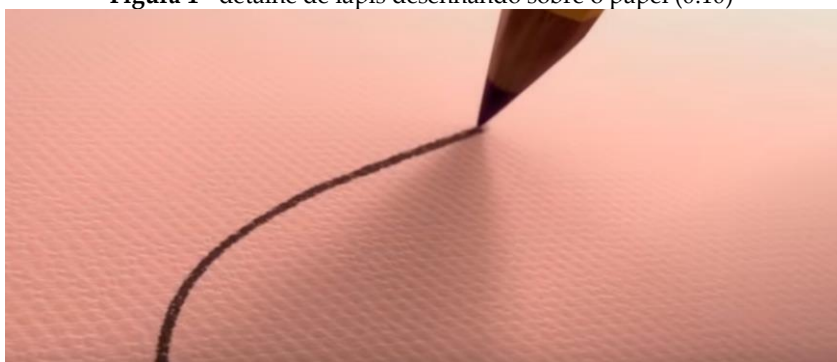
² Disponível em: <https://bit.ly/2yqHbNY>. Acesso em: 14 set. 2018.

acompanha a garotinha, que são atores nas cenas; o ônibus, onde a maior parte da narrativa acontece, mas também um ponto de ônibus, cenário final da história; o papel, o lápis, o giz de cera vermelho, utilizados pelos atores. Há, ainda, um homem de chapéu, que é desenhado por Anthony.

No que se refere às metafunções propostas pela GDV, apresentaremos a seguir exemplos de como as composições das cenas de *Querida Alice* se utilizam da teoria proposta por Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009) para estabelecer os efeitos de sentido que permitem compreender o discurso multissemiótico da videoanimação³.

Quanto à metafunção representacional, nota-se, na videoanimação que são mais utilizadas representações narrativas de ação e reação. O filme começa com um lápis desenhando em um papel (Figura 1), o que pode ser visto como exemplo de uma representação narrativa de ação, já que há apenas um PR agindo na cena, o lápis. Como parte da aplicação da metafunção composicional, ocorre o uso da condensação, em que o autor exprime a ideia concentrando-se apenas no essencial, o desenho.

Figura 1 - detalhe de lápis desenhando sobre o papel (0:10)

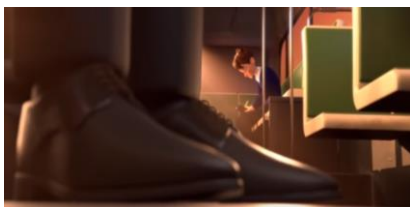


Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

³ Devido à extensão do vídeo, ao espaço limitado que temos neste capítulo e às múltiplas possibilidades de análise que são possíveis graças à GDV, trataremos apenas de alguns aspectos, por meio de cenas que julgamos mais significativas.

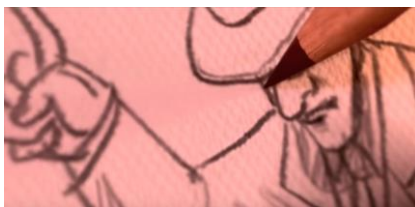
Essa representação é narrativa de ação, pois, na sequência, as cenas mostram Anthony desenhando, o qual é representado ao fundo da cena, tendo um sapato em primeiro plano, que é o modelo usado por Antony (Figura 2). Em seguida, a cena mostra o que Anthony desenha: um homem de chapéu (Figura 3). A alternância da cena e a mudança do enfoque do sapato, passando pelo papel de Anthony até a imagem do homem no ônibus, é um recurso que contribui para evidenciar a sequência narrativa da história. Assim, o que seria realizado por um narrador, contando a história, é feito por meio da sequência e enfoque das cenas.

Figura 2 - Os pés de uma pessoa, em primeiro plano, e Anthony desenhando, ao fundo (0:18)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Figura 3 - Desenho feito por Anthony (0:21)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Um exemplo de representação narrativa reacional acontece quando Alice faz um desenho e é motivada por Anthony a mostrá-lo para a mulher que acompanha a menina. Desde o início da videoanimação, Alice desenha e tenta mostrar o que faz para a mulher, sendo ignorada, recorrentemente. Em determinado momento, Alice desenha com seu giz vermelho (Figura 4), olha para Anthony (Figura 5), que a motiva, apenas com o olhar (Figura 6), a mostrar o desenho para a mulher (Figura 7), que, novamente, ignora a menina (Figura 8). Tanto na Figura 6 quanto na Figura 8, há exemplo de representação narrativa (porque o sentido advém de uma sequência de ações) reacional, porque um PR reage à ação de outro.

Figura 4 - Alice desenhando (1:12)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Figura 5 - Alice olha para Anthony (1:13)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Figura 6 - Anthony motiva Alice a mostrar o desenho (1:14)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Figura 7 - Alice tenta mostrar o desenho (1:22)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Figura 8 - Alice é tolhida (1:23)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Quanto à metafunção interativa, nota-se que a videoanimação busca estabelecer um vínculo entre os PR e PI-espectador⁴, por

⁴ Doravante denominado apenas PI, a fim de tornar mais objetivo o texto, já que os produtores da videoanimação já foram apresentados.

meio dos jogos cênicos que envolvem o olhar, a perspectiva e o enquadramento.

Em toda a videoanimação, nota-se que os PR Anthony e Alice conseguem se comunicar por meio de gestos e, principalmente, do olhar (Figuras 5 e 6). E o vínculo com o PI acontece justamente por isso, pois os PR se tornam o objeto do olhar do PI (Figura 9). A videoanimação se utiliza, dessa forma, de imagens de oferta, em busca de criar uma identificação entre PI e a narrativa protagonizada por Alice e Anthony.

Figura 9 - Alice e Anthony são observados pelo PI que está fora da imagem
(0:39)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Um exemplo de como a perspectiva foi utilizada como recurso para atribuir sentido às cenas acontece no momento em que Anthony entrega o desenho a Alice (Figura 10), depois de pegá-lo amassado e jogado no chão do ônibus (Figura 11). Nesse caso, o olhar do PI vê Anthony de cima para baixo, mas não com o objetivo de se estabelecer poder do desenhista em relação à menina e, sim, porque o PI assume a perspectiva de Alice, recebendo o desenho e observando o olhar afetivo de Anthony, o qual, logo em seguida se agacha, em busca de estabelecer igualdade com a menina (Figura 12).

Figura 10 - Anthony devolve o desenho para Alice 9 (2:20)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Figura 11 - Anthony pega o desenho amassado de Alice (1:49)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Figura 12 - Anthony se agacha e ficando na altura dos de olhos de Alice (2:27)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

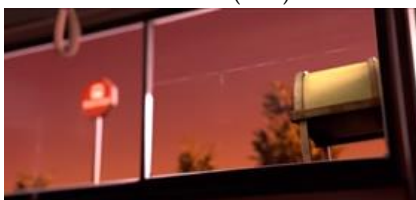
A Figura 11 é, ainda, um exemplo de como o enquadramento é utilizado como recurso para estabelecer sentido na sequência de imagens, já que close-up, ou seja, o plano fechado enfoca a mão de Anthony, evidenciando a atenção que ele tem em pegar o desenho do qual Alice havia desfeito. O enquadramento é percebido em toda a videoanimação, principalmente quando a câmera focaliza alguns detalhes, como mão, rosto, lápis, em busca de criar uma maior proximidade entre o PR e o PI.

No que se refere à metafunção composicional, é possível analisar como os elementos cênicos são compostos a fim de expressar diferentes valores informacionais, salientar alguns, em detrimento de outros, ou mesmo como a moldura evidencia determinados aspectos.

Nas Figuras 13 e 14, tem-se um exemplo disso: as cenas mostram um objeto desfocado, que recebe o foco logo em seguida, salientando que se trata do ponto de ônibus onde Anthony precisa

descer. A cor vermelha da placa e a moldura criada pela janela do ônibus dão ainda mais destaque para o lugar. Esse jogo cênico, que se utiliza do foco, evidencia o conflito vivido por Anthony: ele acabara de ver o desenho feito por Alice e, quando vai devolvê-lo a ela, precisa descer, porque o seu ponto chegou.

Figura 13 - Placa do ponto de ônibus desfocada (2:01)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Figura 14- Placa do ponto de ônibus enfocada (2:02)



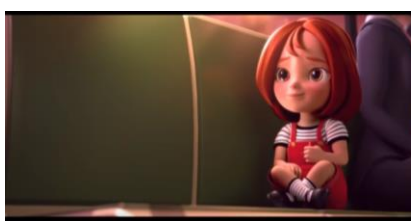
Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Figura 15 - Alice se dirige a mulher que está ao seu lado (0:51)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Figura 16 - Alice em evidência, em relação à mulher (2:41)



Fonte: videoanimação *Querida Alice* (CERINI, 2018)

Já valor informacional e saliência podem ser exemplificados por meio das cenas em que aparece a mulher que acompanha Alice, conforme Figuras 15 e 16. Nessas cenas, pode-se notar que a mulher está sempre à margem, não se vê o seu rosto e ela utiliza roupas em tons de cinza, o que contrasta com Alice, a protagonista da videoanimação, que é representada com cores quentes e alegres, em tons de laranja e vermelho.

A GDV permite, assim, que a organização dos elementos das cenas na videoanimação seja analisada, a fim de se indicar possíveis efeitos de sentido decorrentes desse jogo composicional. Essa leitura minuciosa contribui para a compreensão do vídeo como um todo, fazendo com que a GDV seja uma ferramenta importante para a interpretação de textos multimodais.

Considerações finais

Tomamos como base, para fundamentar a análise da nossa pesquisa, a Gramática do Design Visual (GDV), conforme proposto por Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* BRITO; PIMENTA, 2009). A partir das ideias e conceitos propostos por esses autores, analisamos a videoanimação *Querida Alice*, produzida por Matt Cerini.

Esta pesquisa teve, como objetivo geral, analisar o vídeo supramencionado, apontando caminhos possíveis para que esse recurso seja utilizado como ferramenta de apoio ao ensino na educação básica. Assim, indicamos possibilidades, por meio da análise ora realizada, para o trabalho com videoanimações, as quais são cada vez mais comuns no dia a dia dos alunos.

Esse gênero discursivo torna-se, então, um recurso que pode ser utilizado em sala de aula, para chamar atenção do aluno e possibilitar discussões acerca de temáticas variadas. Com *Querida Alice*, por meio da análise utilizando a GDV, buscamos demonstrar os efeitos de sentido decorrentes das escolhas de diferentes elementos que compõem as cenas. E como, com esse jogo, é possível se discutir, por exemplo, as relações humanas em sociedade, como no caso dessa videoanimação.

Referências

BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, Cássia Helena Pereira;

PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Org.). **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistemico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117.

CERINI, Matt. **CGI Animated Short Film: "Dear Alice" by Matt Cerini | CGMeetup**. 2018. The School of Visual Arts. (3min41s). Disponível em: <https://bit.ly/2Yi1xZo>. Acesso em: 15 set. 2018.

PAZELLI, Pedro Eugênio Gomes. **A utilização da animação no ensino fundamental para a Educação em Saúde**. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2YC1Tt4>. Acesso em: 29 dez. 2018.

PAZZINI, Darlin Nalú Avila; ARAÚJO, Fabrício Viero de. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem**. 2013. 15 f. Monografia (Especialização) - Curso de Mídias na Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/32ZY2Fy>. Acesso em: 28 nov. 2018.

PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira.; MAIA, Denise Giarola. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. **Desenredo**, v. 10, p. 12-20, 2014.

ROHRER, Cleber Vanderlei; OLIVEIRA, Cesar Augusto Alencar. **A utilização de recursos audiovisuais em sala de aula**. Revista da Universidade de, São Paulo, v. 14, n.6, p.46-50, dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2YeJNxO>. Acesso em: 28 nov. 2018.

VIDEOANIMAÇÃO *LA LUNNA*: PALAVRA NA LUA E UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM

Raphael Sales Soares
Marco Antonio Villarta-Neder
Juliana da Silva Lopes Kaloczi

Introdução

Analisar as linguagens e refletir sobre elas, suas variações, suas funcionalidades e os locais em que são utilizadas representam passos fundamentais para se compreender de maneira mais abrangente o processo pelo qual interagimos no mundo. É por meio da linguagem que produzimos, compreendemos, desenvolvemos e transmitimos mensagens, conceitos, expressamos nossas memórias, organizamos o que representamos como real e construímos ideias que podem ser concretizadas por meio da linguagem verbal. Esse processo se configura na utilização da fala e da escrita e, pelas linguagens não verbais, por meio de gestos, de imagens, de sinais, entre tantos outros modos de interação na/pela linguagem. Os textos, por exemplo, não são limitados apenas às produções escritas, podem ser apresentados também em gêneros que se constroem em semioses não verbais, como charges, mímicas, desenhos, filmes, entre muitos outros.

Neste capítulo pretendemos explorar as competências e os alcances educacionais de videoanimações como processo constitutivo do sujeito como autor de sua própria trajetória de aprendizagem. Iremos explorar os componentes da linguagem presentes na videoanimação *La Luna*, e assim, refletir sobre como a

palavra, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, impacta na relação de ensino/aprendizagem.

Para tanto, procuraremos explorar, em um primeiro momento, o que podemos compreender sobre essa construção “autônoma” dos saberes. Essa reflexão será amparada em aspectos das concepções educacionais de Rousseau (2004) e Freire (2000). Em seguida, analisaremos o papel da palavra(linguagem) como elemento central na relação dialógica entre os sujeitos no processo de aprendizagem. Por fim, objetivamos demonstrar maneiras pelas quais a videoanimação em questão nos permite construir um apoio pedagógico para cotejar as possíveis representações de como a construção da *palavra minha* está diretamente relacionada a uma construção crítica do conhecimento.

“Educador Governador” e a “Educação Bancária”: um diálogo acerca da relação professor-aluno dentro da sala de aula.

Apesar de se apresentarem em momentos distantes ao longo da história, o filósofo francês Jean Jacques Rousseau (2004) e o educador brasileiro Paulo Freire (2000) apresentam algumas similitudes no que diz respeito ao que pensam sobre o processo educacional. Uma dessas semelhanças, a qual trabalharemos neste momento, e, talvez, uma das mais significativas contribuições, é a aproximação que tais autores realizam entre a prática da educação e a sociedade, e como essa associação pode se configurar de maneira eficaz, nos dias atuais, a fim de que pensemos não apenas enquanto professores e alunos, mas enquanto cidadãos, críticos e conscientes.

Muitos acreditam ser o mundo algo objetivo e que, por conta disso, seríamos independentes dele. Em contrapartida, Paulo Freire nos evidencia, em sua obra *Educação como prática da liberdade*, que o sujeito, enquanto pensante, não só está no mundo, mas também está com o mundo, e na medida em que o homem se relaciona com outros homens e com o mundo, passa da singularidade a uma pluralidade, de culturas, identidades e conhecimentos. A saber, o

existir é individual, porém, só se realiza em junção com outros seres, pois é a interação com outros sujeitos que possibilita o aprendizado e a construção de novos saberes. Tal interação viabiliza transformações e construções, tanto no âmbito escolar como, também, na esfera pessoal.

É por meio das criações, recriações e decisões que a humanidade realiza que o homem também se transforma, a fim de se adaptar a cada uma dessas alterações. Nas palavras de Paulo Freire, o homem vai “dinamizando” seu mundo, vai dominando a realidade:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 2000, p. 43).

Nessa perspectiva, o educador deve estar ciente de sua responsabilidade na promoção de uma educação humana integral, propiciando, não apenas a decodificação dos signos, mas, também, a leitura de mundo e a leitura de si mesmo. É imprescindível que se pense o aluno, não como “massa de modelar”, mas que se reconheça-o e se faça com que ele mesmo se reconheça enquanto sujeito capaz, que traz consigo experiências que precisam ser respeitadas, colocando-o em pistas de saberes possíveis, promovendo, assim, a humanização dos educandos, pois, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Juntamente com essa noção de criação de possibilidades, intrínseca à prática pedagógica, pode-se articular o conceito de educador-governante postulado por Rousseau, em sua obra *Emílio, ou Da Educação*: “prefiro chamar de governante e não de preceptor o professor dessa ciência, pois trata-se menos, para ele, de instruir

do que de dirigir. Não deve dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados” (ROUSSEAU, 2004, p. 31).

Tal conceito é cunhado, ao longo da obra, por meio de uma análise da relação entre o educador, o educando e o saber, ou seja, a medida que o autor considera os meios, os modos e os facilitadores no processo de aprendizagem, conjuntamente, desenha-se a noção do educador governante que, como condutor do educando, governará seu mundo e suas experiências, até que o mesmo seja suficientemente capaz de se governar autonomamente. Em Rousseau, o educador perde o seu lugar cativo de ensinante. Eis a recomendação ao preceptor de Emílio:

Para torná-lo mestre, sede em toda parte aprendiz. O mestre não é mestre porque sabe e ensina. Seu ensino consiste, sobretudo, em propor as questões certas aos educandos e colocar ao seu alcance os meios para aprender. Para isso, faz-se necessário, além do desejo de aprender, a capacidade de se colocar no lugar da criança, de penetrar as suas ideias e de sentir a sua alma. Mestre é quem sabe colocar-se junto com o movimento da vida que aprende, porque gostar de aprender e gostar de viver andam abraçados (STRECK, 2008, p. 72).

Contudo, é importante notar que esse processo só é possível na medida em que o educador é capaz de adentrar o ambiente do educando, considerando as suas condições de possibilidade de acesso ao mundo e explorando todas essas possibilidades para acrescentar e inovar a relação do educando com a aprendizagem.

A exigência de reconhecimento do conjunto de condições externas do educando impõe ao educador um processo de aprendizagem constante, para que esse educador cumpra o seu papel de mediador entre o educando e a aprendizagem, em termos de educador governante, sendo, nesse caso, aquele que conhece e administra o mundo do educando e suas experiências com ele. A cada novo grupo de educandos, surge um novo desafio e um novo processo de reconhecimento e desenvolvimento lança-se no horizonte do educador, fazendo-se necessárias novas metodologias

e novas formas de se enxergar dentro de sala de aula. O papel da educação é contribuir para a autorreflexão crítica de cada sujeito e essa, segundo Rousseau, deve começar na primeira infância. É nesta fase que o caráter é formado e se o sujeito recebe uma boa formação na primeira infância, adquire caráter forte e, por sua vez, tem estrutura para se tornar um cidadão responsável e autocrítico, capaz de analisar e realizar suas ações com prudência.

Para deter as ideias autoritárias, de acomodação, de alienação ou de simples ajustamento, tanto no que diz respeito ao educador quanto ao educando, Rousseau (2004) e Freire (2000) afirmam ser possível apenas por meio de uma educação dirigida a uma contínua atividade de (auto) reflexão crítica, por meio de uma educação em que o sujeito adquira bases sólidas para se tornar um cidadão autônomo, que possa reconhecer as situações sociais nas quais se insere, refletindo sobre elas, enxergando possibilidades e incorporando os ensinamentos a sua vida em sociedade. Portanto, inseridos no contexto atual de múltiplas possibilidades educacionais, torna-se necessário pensar como a escola se relaciona com esse processo contínuo e intenso de mudanças. Importa, cada vez mais, refletir sobre como podemos repensar esse ensino com que, por vezes, ainda nos deparamos em sala de aula, bem como repensarmos o lugar em que nos colocamos enquanto mediadores do conhecimento, tentando, dessa forma, aliar a esse processo metodologias que possibilitem uma maior apreensão do conteúdo por parte do aluno.

Nesse sentido, a partir das ponderações dos autores analisados, compreendemos que a prática de ensinar não se desenha no ato de transferir conteúdos, não é a atitude de entrar em sala de aula e sobrecarregar os alunos de informações. Ser professor exige uma contínua reflexão, exige o desenvolvimento de possibilidades que desenvolvam as capacidades de todos os sujeitos envolvidos nesse movimento.

É preciso se pensar para além de um ensino abstrato e estático no interior do qual se apresentam acúmulos de informações, normas e padrões a serem seguidos. Deve-se pensar os processos

de ensino e de aprendizagem em sua pluralidade de conhecimentos, culturas e identidades, como ato de libertação, em que educadores e educandos aprendem e empregam ao longo de suas trajetórias educacionais e pessoais os conhecimentos adquiridos. É primordial, nesse sentido, que se proporcione o desenvolvimento de um senso crítico e emancipatório que fomente uma formação humana integral. Educador não é aquele que (se) limita, e, sim, aquele que entende as possibilidades e necessidades de si mesmo e de seus educandos e busca o adequado, novo ou não, adaptando-se, modificando-se e desenvolvendo-se.

Projetos de sentidos das palavras na aprendizagem: discutindo a perspectiva do círculo de Bakhtin sobre a palavra

Mas como construir esses discursos dotados de palavras libertadoras, geradoras de autonomia e emancipadoras? Esse questionamento é muito importante, mas precisamos realizar um outro mais fundamental, e muito mais complexo. Será mesmo possível um desprendimento das palavras dos outros e apenas constituir-se de palavras próprias? Para buscar refletir mais profundamente acerca deste questionamento, mergulharemos agora nos estudos sobre as *palavras* e seus desdobramentos para o Círculo de Mikhail Bakhtin.

Para o Círculo, o dialogismo, a relação entre os sujeitos, é igualmente inescapável e indispensável no processo interacional: “a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 158). Ou seja, essa interação verbal expressa pelos enunciados representa um dos aspectos que ditam o compasso das relações entre sujeitos.

Volochinov (2017) discute, em seu texto, que o conceito de *palavra* (em russo, *slovo*) (p. 364) é bastante amplo, podendo se orientar tanto a partir da percepção como *unidade lexical*, maneira como a tratamos costumeiramente, quanto como a percepção da *linguagem verbal em uso*, aquela que considera essa unidade lexical

direta e indissociavelmente ligada à utilização na relação dialógica dos sujeitos. Essa última, considerada como palavra-enunciado (*slovo-viskázivanie*) (VOLOCHINOV, 2017).

Para o autor, “a palavra é uma ponte entre o falante e o interlocutor, pertencente a ambos” (VOLOCHINOV, 2017, p. 364). Mas como algo pode pertencer a mim e a outra pessoa ao mesmo tempo? Bakhtin (2011) responde a essa discussão, apontando que, na verdade, a palavra não pertence a ninguém, contudo nós podemos escutá-la, percebê-la, a partir de enunciados, de obras de outros, e é dessa relação que começamos a constituir as diferenças entre o que representam as palavras dos outros (alheias), as minhas palavras (minhas), dentro do todo, o qual não pertence a ninguém (palavra neutra):

Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia*, dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como minha palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada em minha expressão (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Seguindo essas discussões, podemos perceber a construção de *ciclo*, no qual a palavra se constitui e se (re)constrói: a *palavra alheia*, aquela que não é minha, exterior a minha individualidade, e que é dotada de ecos enunciativos oriundos de outras palavras no passado; e a *palavra minha*, aquela construída no meu interior, não “do nada”, mas repleta de ecos tanto de outras palavras minhas passadas (as quais já são palavras alheias, pois não sou o mesmo sujeito), quanto de palavras alheias que estão presentes agora na relação dialógica que estou inserido. O que fecha esse *ciclo* é a palavra *alheia-minha*. Como dissemos, a palavra não vem do nada e, de igual modo, não é de ninguém exclusivamente. “Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem

limites)” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77). Nesse caso, para a constituição das *palavras alheias* foi necessário que outras palavras já houvessem sido proferidas. Nesse processo, a relação do sujeito que pretende falar, constrói, em seu interior, uma relação do *alheio* com o *meu*: a palavra do outro adentra o lugar enunciativo desse sujeito que, ao usar a palavra *do outro*, vai tornando-a *dele*.

Mas, então, como a palavra pode gerar autonomia, se essa, por sua vez, está intrinsecamente dependente de outras palavras para sua constituição? A resposta para esse questionamento está na formação da *palavra minha*. É na posição constitutiva de cada sujeito que é construída a relação das *palavras alheias* com os *projetos de sentido* de cada um de nós, na relação dialógica. Ou seja, a autonomia não está em desprendimento das palavras, ou em “fugir” do ciclo aqui apresentado. Ela está na percepção de que a construção está na posição do sujeito. Desse modo, relacionando-se com a aprendizagem, se formos capazes de apresentar diversas “palavras” distintas, e auxiliar os alunos a perceberem as posições e intenções que os sujeitos exercem com essas palavras, eles, por sua vez, na construção de suas *palavras minhas*, poderão utilizar-se dessa série de palavras para construir as suas, e não se basear apenas em “uma” palavra, ou em um pequeno recorte dessas.

Nessa linha de raciocínio, entendemos ser possível trazer as concepções de Rousseau (2004) e Freire (2000), expostas anteriormente, para o âmbito desse ciclo de palavra. Assim, essa autonomia que eles propõem pode ser pensada em diálogo com as instâncias da palavra.

La Lunna: uma relação da videoanimação com a aprendizagem

O curta, criado pelo diretor Enrico Casarosa, é uma produção da Pixar Animation Studios e foi indicado ao Oscar, em 2012, como o melhor curta de animação. Em resumo, a videoanimação apresenta o retrato de um menino, seu pai e seu avô, três gerações seguindo em um bote, durante a noite, em direção ao trabalho da família (Figuras 1 e 2). Durante esse percurso e já no local de

trabalho, os adultos tentam mostrar, a todo tempo, a maneira, considerada correta por eles, de executar todas as atividades. Contudo, cada um (pai e avô) acha que sua forma é o melhor modo de executar as ações, não permitindo que o menino fuja desses dois padrões estabelecidos. Entretanto, quando estão varrendo as estrelas da superfície da lua, cai uma estrela muito grande e os dois mais velhos, de maneira forçosa, tentam retirá-la do lugar. Como não obtém sucesso, é nesse momento que o menino enxerga uma possibilidade de fazer diferente, fazer do seu próprio jeito, realizar o objetivo do trabalho, e construir a sua própria postura naquele trabalho familiar.

Figuras 1 e 2: La Lunna e a Família



Fonte: videoanimação *La Lunna* (2011).

A proposta desta sessão é observar os acontecimentos da animação apresentada e tecer análises, comparando os acontecimentos narrados na videoanimação à aprendizagem, utilizando, para isso, a percepção de palavra como *linguagem verbal em uso* (como palavra-enunciado/*slovo-viskázivanie*) e as discussões propostas por Rousseau (2004) e Freire (2000).

A aprendizagem está presente em cada uma das etapas da vida de qualquer sujeito, nunca paramos de aprender, nunca estamos completos. Nós, professores, por exemplo, estamos sempre estudando algo novo, para melhorarmos nossa atuação em sala de aula, não é mesmo? E parte importante dessa nossa aprendizagem se dá pelo uso da linguagem. Como aponta

Volochinov, “a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal” (2013, p. 158).

Como apresentamos, tanto se olharmos para a palavra como *unidade lexical* quanto *linguagem verbal em uso* podemos perceber que elas são importantes para a relação que construímos com outros sujeitos. A aprendizagem começa com a família, nela aprendemos os costumes que são tratados como padrão dentro daquele grupo social no qual essa unidade familiar está inserida. A família em análise na videoanimação é composta por um senhor idoso, um homem adulto e uma criança.

Figura 3, 4 e 5: Como usar a boina



Fonte: videoanimação *La Lunna* (2011).

Como parte da inserção da criança dentro daquele grupo, ela recebe de presente uma boina (Figura 3). Essa não representa apenas um acessório, mas uma prática social que é singularmente constituída por/em cada sujeito dentro daquela unidade familiar e dentro da comunidade onde essa família se insere. Como dissemos, a aprendizagem começa no interior do espaço familiar, contudo, cada um dos sujeitos desse pequeno grupo se relaciona individualmente com essa prática social. Como a palavra

representa a *linguagem em uso*, podemos ver a constituição, partindo da criança como referencial, de diversas *palavras alheias*. O avô, à esquerda, representa como correto o uso da boina em uma posição, enquanto o homem adulto sugere outra. Cada um desses dois constituíram suas palavras próprias, a partir de suas relações com a realidade (Figuras 4 e 5). Como aponta Freire, “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo” (FREIRE, 2000, p. 43).

A questão é que ambos não tornam possível um momento importante na aprendizagem, que é o momento no qual a *palavra alheia* vai se transformando em *palavra minha* (palavra *alheia minha*). O garoto consegue perceber, na relação com os outros, que existem maneiras distintas de se usar, mas ele não consegue expressar sua própria palavra, pois a postura dos adultos a silencia.

Figuras 6, 7 e 8: o ciclo da palavra



Fonte: videoanimação *La Lunna* (2011).

Quando não ocorre a tentativa de interdição da palavra da criança, podemos perceber nitidamente o ciclo da palavra dentro da relação de aprendizagem no ambiente social em que a criança

está. A *palavra alheia* pode ser representada a partir do acontecimento presente na Figura 6, quando a ação do homem de esfregar o nariz é percebida pela criança. Ela representa aquela ação como algo a se fazer naquele momento. Esse assimilar ocorre em sua posição, ou seja, há a percepção/construção da *palavra alheia minha* (Figura 7). A criança, desse modo, apropria-se da palavra alheia e constitui sua *palavra minha* (Figura 8), reproduzindo a ação realizada pelo adulto.

A questão é que, nesse contexto, ocorre uma tentativa de reprodução. Mesmo sendo uma *palavra minha*, carregada de projetos de sentidos únicos, que se distinguem das do homem, a palavra da criança surge a partir de um fazer que busca a reprodução dos atos de outros. Não existe ali, naquele momento, uma atividade de autorreflexão crítica, como apontam por importante Rousseau (2004) e Freire (2000), mas existe a reprodução da ação de um sujeito que, dentro daquele grupo social, é respeitado hierarquicamente. E é exatamente essa a razão da repetição da palavra que a torna pouco autônoma. Uma palavra do outro pode ser repetida para questionar, para soar estranha, para instaurar ironia. No entanto, se a repetição se pauta na mera obediência, a autonomia é sacrificada.

Já na lua, local de trabalho dessa família, o garoto descobre que, a função deles ali é “limpar” aquele espaço que está recoberto de pequenas estrelas. Para isso, todos eles utilizam ferramentas. O homem adulto recorre a sua vassoura padrão e tenta, ao utilizá-la, mostrar para a criança por que ela é a melhor opção (Figura 9). Enquanto isso, o senhor mais velho recorre a sua vassoura de palha, e tenta, de igual modo provar, a superioridade da sua escolha (Figura 10). Podemos ver aqui, novamente, um debate ideológico de diferentes *palavras minhas* (a do homem e a do senhor idoso), sendo que ambos buscam direcionar como verdade a própria palavra, silenciando a possibilidade de expressão da *palavra minha* da criança. Não se pode deixar de considerar que o silêncio também constitui uma resposta, sendo assim, a *palavra minha da criança* se expressa pelo silêncio. Contudo, esse silêncio, pelos projetos de

sentidos que constitui, como já discutidos aqui, não reforma a capacidade de aprendizagem, nem ao menos promove uma reflexão crítica (Figura 11).

Figuras 9, 10 e 11: um novo silenciamento

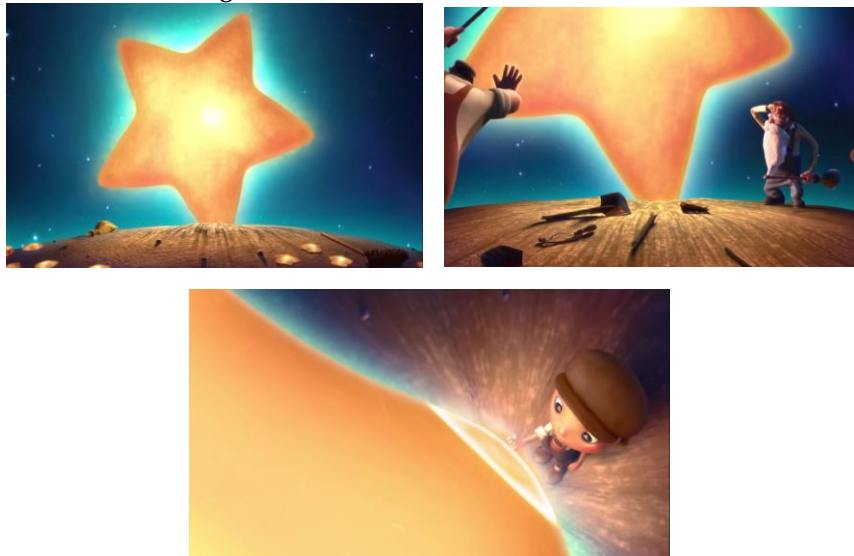


Fonte: videoanimação *La Lunna* (2011).

Todavia, mesmo dentro dessa sequência de acontecimentos – reproduções e silenciamentos – um fato inédito a todos naquele local acontece. Eles estão acostumados a lidar, unicamente, com pequenas estrelas, as quais estão espalhadas pelo chão. Todavia, uma estrela grande cai no local onde eles estão (Figura 12). E é nesse ponto em que conseguimos perceber a construção da *palavra minha* da criança de uma maneira crítica e não reprodutiva. Enquanto observa os dois adultos falharem ao utilizar todas as ferramentas que têm (suas *palavras minhas*) para lidar com a estrela grande (Figura 13), a criança passa a observar o espaço a sua volta. Ela percebe que a estrela grande se comporta de igual maneira que as pequenas. Logo quando chegou à lua, ela tocou em uma pequena estrela, que emitiu um brilho e um som específico, o qual se repetia

em cada estrela que tocava, e exatamente o mesmo ocorreu quanto ele tocou na estrela grande (Figura 14).

Figuras 12, 13 e 14: acontecimentos inéditos



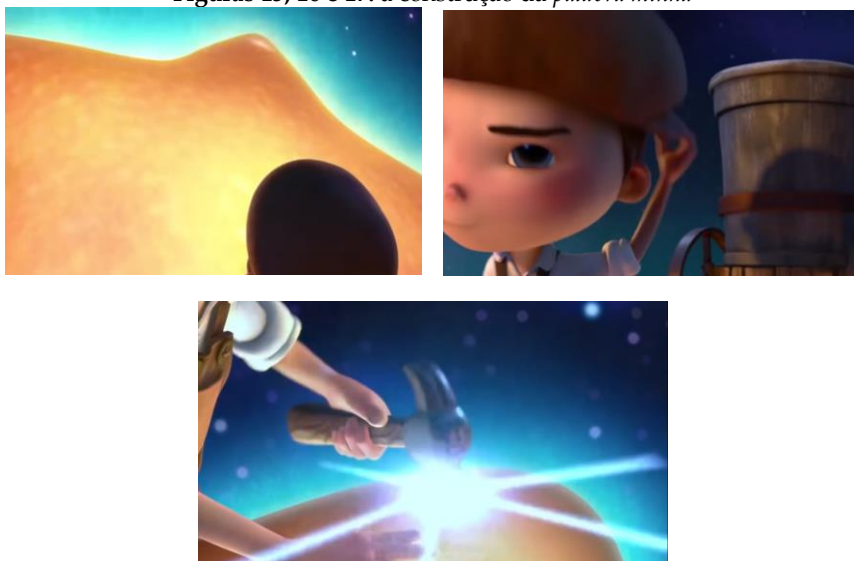
Fonte: videoanimação *La Lunna* (2011).

Entretanto, algo de novo aconteceu com relação à grande estrela: por mais que o brilho fosse o mesmo, e o som parecesse bastante com o das demais, essa tinha uma particularidade, ela emitia uma nota mais aguda e um brilho distinto ao chegar no topo (Figura 15). A criança, ao perceber tal fato e cotejar tantas palavras alheias que constituem a realidade em que ela está inserida, coloca em prática o externalizar de sua *palavra minha*. Ela foi a única, dentro da sequência de acontecimentos apresentados na videoanimação, a tocar as estrelas, a perceber como elas interagem a esses toques.

Nesse momento, a partir dos ecos de palavras alheias que postulam sobre como a utilizar, o menino coloca a boina em uma posição adequada para ele em face de sua vivência com sua realidade e suas vontades (Figura 16) e escolhe a ferramenta que, diferente dos seus semelhantes, atende a sua demanda, dentro do

seu contexto de uso (Figura 17). A consequência disso é a construção/externalização de uma *palavra minha* não alicerçada na reprodução de uma palavra já proferida, mas baseada na palavra que atende à necessidade de uso naquele acontecimento, que se utiliza dos ecos passados e dos acontecimentos no presente para, na posição do sujeito, dar origem à *palavra minha* (dele, desse sujeito).

Figuras 15, 16 e 17: a construção da *palavra minha*



Fonte: videoanimação *La Lunna* (2011).

Como resultado dessas ações, temos o desmanchar da estrela grande em inúmeras estrelas pequenas. Agora, voltamos, então, a uma estrutura social que é organizacionalmente já reconhecida pelos mais velhos; tudo voltou à padronização tal qual se apresentava no começo. Contudo, essa volta não ocupa o mesmo lugar. Os dois homens adultos não mais ocupam o mesmo espaço como sujeitos, não mais percebem a criança exatamente da mesma maneira. A *palavra minha* da criança gerou como resultado aprendido em dois espaços. Primeiro, na própria posição da criança, uma vez que, ao se relacionar com todas as *palavras outras*,

ela foi capaz de constituir sua própria palavra em um momento/local que apenas ela poderia ocupar. Em segundo lugar, transformou os dois adultos.

Podemos ver que, nos estudos de Rousseau, para ensinar é preciso ter a “capacidade de se colocar no lugar da criança, de penetrar as suas ideias e de sentir a sua alma” (STRECK. 2008, p. 72). Posteriormente aos acontecimentos, os adultos, ao perceberem uma posição que eles não eram capazes de ocupar, mas a criança era, devido à posição única e singular que ela ocupava no mundo, passaram a representá-la de maneira distinta. Como consequência disso, permitiram a ela, guiando-a por meio dos ecos e de suas palavras minhas (alheias para a criança), realizar uma autorreflexão.

Diferentemente do apresentado nas Figuras 3, 4 e 5 e nas Figuras 9, 10 e 11, agora foi proporcionado à criança que escolhesse sua “vassoura”, que atendesse a uma demanda que só ela percebe a partir de sua posição (Figura 18) e, também, dentro do seu grupo social, permitindo que a boina ficasse do modo como a criança preferiu (Figura 19).

Figuras 18 e 19: *A palavra minha*



Fonte: videoanimação *La Lunna* (2011).

Considerações Finais

Esse trabalho teve por objetivo principal buscar analisar, por meio de uma videoanimação, a importância de, dentro do processo de aprendizagem, criar espaços para o aluno desenvolver sua

palavra minha, palavra aqui como *linguagem em uso* (como palavra-enunciado/*slovo-viskázivanie*). Para tal, utilizando também das reflexões de Rousseau (2004) e de Freire (2000), discutimos como a presença de sujeitos professores na relação de ensino/aprendizagem não deve buscar silenciamentos e consecutivas repetições.

O professor, no ato de sua ação, deve promover, continuamente, duas coisas. Primeiro, uma série de autorreflexões, que, por sua vez, só podem existir a partir dos contatos com inúmeros acontecimentos distintos, aqui, por analogia, comparados às *palavras alheias*. Concomitantemente, representando a segunda ação necessária, um distanciamento. Por distanciamento aqui, buscamos apresentar a necessidade de que o aluno, em seu momento de autorreflexão, precisa entender os caminhos a serem trilhados por ele, e as motivações por trás desse trilhar. Por isso a necessidade de distância. Para o círculo de Bakhtin, essa distância cria o chamado *excedente de visão*:

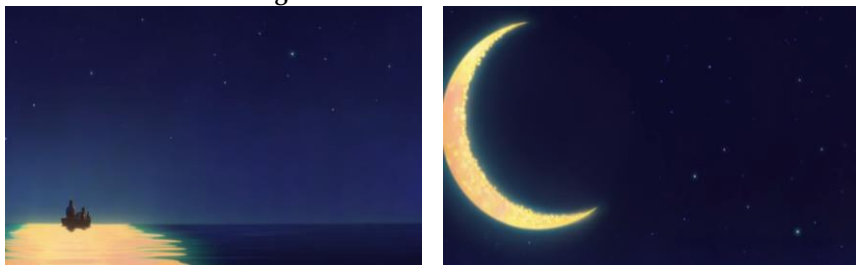
eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocarme no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Ao se distanciar, o aluno percebe, não apenas o que ele precisa estudar, mas por qual razão ele tem essa necessidade. Além disso, quando se trata de conteúdo, o excedente de visão possibilita a percepção de algo além do horizonte proposto pelo professor. Ou seja, possibilitar ao aluno o conhecimento mais abrangente do que ele está trabalhando pode, também, possibilitar maior compreensão. Uma vez desenvolvida a percepção crítica no aluno, ele pode não conseguir compreender a proposta a partir das

palavras alheias vindas do professor, mas a interação com a palavra alheia da posição do sujeito a partir do qual se enuncia o conteúdo, juntamente com a palavra alheia do professor e todos os ecos existentes, podem representar uma maior possibilidade de construção/expressão crítica de uma *palavra minha* do aluno, a partir desse movimento.

Um exemplo da importância deste distanciamento vem no fechamento da animação, Mesmo com toda a experiência adquirida e a aprendizagem desenvolvida, a criança ainda não percebe o todo de suas ações. Nem mesmo nós, como espectadores, temos conhecimento de qual o sentido – mesmo que fantasioso – da ação. Na cena final, podemos conferir o resultado do árduo trabalho da família.

Figuras 20 e 21: O distanciamento



Fonte: videoanimação *La Lunna* (2011).

Como é possível notar, a videoanimação apresenta a indispensabilidade de uma expansão da educação para além da característica de repetição, ajudando a evidenciar, assim, a importância de uma postura crítica e autônoma frente aos problemas e, nesse sentido, a produção analisada levanta essa problemática com um linguajar simples e de fácil assimilação. Desse modo, a animação configura-se como uma ferramenta valiosa no auxílio de professores a compreenderem seu papel dentro da relação educacional. É imprescindível notar que tais recursos têm em vista a noção do sujeito autônomo, constituindo-se em um processo emancipatório, praticando sua humanidade.

A partir dessas premissas, a educação não pode ser entendida como um mero processo institucional que visa, meramente, a instrução e a leitura do código, mas, sim, como um processo contínuo que objetiva a formação humana e cultural de ambas as partes que o constituem, os educandos e os educadores.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Traduzido do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou Da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação**. A construção da enunciação e outros ensaios, p. 157-188, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora, v. 34, p. 1929, 2017.

Videoanimação

La Lunna. 2011. Disponível em <https://bit.ly/2Gx67FR>. Acesso em: 18 jul. 2019

VIDEOANIMAÇÃO ALIKE: PENSANDO O GÊNERO DISCURSIVO VIDEOANIMAÇÃO EM SALA DE AULA

Natália Rodrigues Silva do Nascimento

Aline Teodoro

Jovana da Paixão César

Introdução

O presente texto elege como objetivo precípua a reflexão acerca das videoanimações como gêneros discursivos que requerem letramentos múltiplos por parte dos leitores, a fim de propiciar a compreensão e a produção de sentidos por meio das multissemioses constitutivas das produções.

A relevância deste estudo está relacionada ao advento das tecnologias da informação, que causou mudanças significativas na sociedade, provocou uma evolução dos gêneros discursivos, de forma que os gêneros que são constituídos por mais de uma semiose têm ampla produção, circulação e recepção nos meios digitais, fazendo parte do cotidiano dos alunos dentro e fora da sala de aula.

Desta forma, a escola, como ambiente de sistematização e de difusão dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos pela humanidade, bem como de formação integral dos sujeitos para a atuação nos mais diversos âmbitos sociais, não pode ficar alheia a essas modificações sociais e culturais pelas quais a sociedade tem passado, ao longo dos anos.

Nesse sentido e percebendo, nas videoanimações, uma oportunidade para o trabalho com os multiletramentos em sala de aula, o presente estudo propõe, por meio da análise da videoanimação *Alike*, uma reflexão acerca dos multiletramentos na escola, a partir de um viés dialógico, interacionista e alteritário. Pretende-se, assim, contribuir para a formação, não apenas de

leitores proficientes, mas de profissionais docentes, de modo que estes possam atualizar suas práticas, considerando os gêneros que são produzidos e que circulam socialmente na atualidade.

Os gêneros do discurso

Para o Círculo de Bakhtin, teoria da filosofia da linguagem que assumimos no presente trabalho, os falantes e a linguagem se constituem mutuamente, na medida em que o falante não existe previamente à linguagem, a não ser como um mero organismo biológico, ao mesmo tempo em que a linguagem é constituída a partir dos enunciados que são proferidos pelos falantes, os quais, em uma cadeia enunciativa, sempre são precedidos de outros enunciados, diante dos quais assumem uma atitude responsiva, e sempre são sucedidos de outros enunciados, que vêm em resposta ao que foi proferido.

Nesse sentido, o professor João Wanderley Geraldi, na introdução à obra organizada por ele, sobre os textos de Volochínov (2013), afirma que:

O locutor do Círculo de Bakhtin é socialmente constituído através da linguagem: sua consciência é *sígnica*, o que lhe é interior é o mesmo que lhe é exterior, ele não pré-existe a não ser como organismo biológico sem desde sempre estar mergulhado no mundo da linguagem, uma atividade constitutiva das línguas e dos sujeitos que as falam. (GERALDI, 2013, p. 16).

Portanto, nesse movimento de constituição mútua dos sujeitos e da linguagem, Bakhtin (2011) assevera que todos os campos da atividade humana estão relacionados ao uso da linguagem e que os falantes empregam a língua por meio de enunciados concretos e únicos, orais ou escritos, que circulam nos diversos campos da atividade humana. Da mesma forma, esse autor ainda defende que as esferas da comunicação humana são multiformes e variadas, e, por conseguinte, os enunciados também possuem essas

características, no entanto, na medida em que circulam em dados campos da comunicação humana, os enunciados vão adquirindo características comuns ou, nos dizeres do filósofo:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Por isso, em cada esfera da comunicação humana os enunciados adquirem certa estabilidade, no que se refere ao tema, ao estilo e à construção composicional, fazendo com que “cada campo de utilização da língua” elabore “seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Assim, Bakhtin (2011) segue afirmando que as possibilidades de atividades humanas são inesgotáveis, diversas e ricas, e, portanto, os gêneros do discurso também são diversificados e mudam de acordo com as transformações que as esferas da comunicação humana sofrem ao longo do tempo e do espaço. Considerando toda essa complexidade e diversidade dos gêneros, o filósofo os divide em gêneros primários e gêneros secundários, definindo os primeiros como enunciados simples, que se constituem em práticas sociais imediatas, como o diálogo cotidiano e um e-mail, por exemplo.

Já os segundos são tidos como gêneros complexos, que abarcam os gêneros primários, retirando-os das formas de comunicação imediata e cotidiana e os transferindo para ambientes mais complexos, desenvolvidos e organizados. Como exemplo de gêneros secundários ou complexos podemos citar um romance, que abrange, em sua composição, gêneros primários. Dito de outro modo, um romance, gênero secundário, pode conter diálogos entre as personagens ou pode ser que haja a troca de cartas entre elas, de forma que esses gêneros primários (diálogo do cotidiano ou carta)

saem da esfera real, concreta e cotidiana e passam a fazer parte de um gênero secundário. Movimento análogo ocorre com as videoanimações, que também se constituem como gêneros secundários. Portanto, dizemos que um gênero é secundário ou complexo uma vez que em seu interior ele agrega outros gêneros, primários ou não, retirando-os do cotidiano e integrando-os ao conjunto de uma obra literária, científica, artística, entre outras.

Feitas essas considerações, é importante destacar que a noção de gêneros dos discursos está diretamente vinculada às práticas sociais e à interação entre os sujeitos, lugares, acontecimentos, por meio do uso efetivo da linguagem, inserida nesse processo de constituição própria e dos sujeitos envolvidos, respondendo e suscitando enunciados outros. Tais aspectos, somados às transformações sociais que ocorrem em sociedade, fazem com que o estudo dos gêneros discursivos tenha que acompanhar as evoluções dos campos da comunicação humana e, conseqüentemente, as mutações desses mesmos gêneros discursivos. Assim, discorreremos no próximo tópico a respeito das transformações sociais e culturais ocorridas a partir dos avanços tecnológicos e digitais, bem como sobre a difusão das videoanimações e sua contribuição ao ensino, se inseridas nas práticas levadas a efeito em sala de aula.

As videoanimações, os multiletramentos e o ensino

Com o advento das tecnologias digitais, a sociedade como um todo passou por transformações que se relacionam não só aos contextos digitais e tecnológicos, mas, também, a uma profunda alteração no modo de pensar e de conceber o mundo. Essas mudanças provocaram alterações significativas em todos os campos da comunicação humana e, conseqüentemente, nos enunciados produzidos e que circulam socialmente, fazendo com que os sujeitos adotem uma nova forma de receber e de produzir esses enunciados e exigindo deles outros letramentos (multiletramentos), tendo em vista que os gêneros discursivos que

circulam atualmente requerem dos interlocutores a leitura das múltiplas semioses presentes em suas novas configurações. Nesse sentido, Rojo (2013) afirma que:

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. (ROJO, 2013, p. 7).

Baseando-se nas teorias do Grupo de Nova Londres, Rojo (2013 *apud* GNL, 1996) discorre sobre o fato de que, no momento em que nos referimos aos multiletramentos, consideramos duas categorias de multiplicidades que estão envolvidas nas práticas de letramentos contemporâneos, conforme o contexto que delineamos acima: a multiplicidade de linguagens e a multiplicidade de culturas. A primeira refere-se às semioses, mídias e linguagens de caráter múltiplo, que são necessárias para a produção de sentidos por meio dos gêneros multissemióticos que são produzidos, que circulam e que são recepcionados nos meios digitais. A segunda diz respeito à cultura, que tem como características a pluralidade e a diversidade e que também é necessária para a produção de sentidos.

Nesse norte, no momento em que pensamos no papel da escola na formação integral dos indivíduos, percebemos que há a necessidade de se repensar as práticas de ensino tanto para que abarque os gêneros discursivos multissemióticos, os quais inclusive já fazem parte do contexto dos alunos fora do ambiente escolar, quanto para que as culturas múltiplas e plurais façam parte do conteúdo escolar, pois refletem a sociedade em que estamos inseridos com mais fidelidade do que os conteúdos considerados padrões, clássicos e eruditos.

Dessa forma, o avanço tecnológico e a mudança de concepções da sociedade fez surgir novos gêneros discursivos que têm em sua constituição semioses múltiplas e culturas plurais, o que resultou na necessidade dos multiletramentos, com o fim de propiciar aos leitores a possibilidade de construir novas reflexões e produções de sentidos. Assim, essas considerações, se transpostas ao contexto escolar e passando a fazer parte de uma construção educativa e didática, permitem aos alunos desenvolverem novos conhecimentos que propiciem a percepção da realidade.

O ensino que não considera o contexto social e cultural no qual os alunos estão inseridos se torna desestimulante, principalmente, se considerarmos que, com os avanços tecnológicos, os alunos vivenciam a leitura de diferentes gêneros discursivos, diariamente. Por serem multissemióticos e circularem em campos da comunicação humana que utilizam meios digitais e tecnológicos, tais gêneros despertam nos alunos o prazer e o interesse em serem ouvintes e leitores.

Hoje, alguns professores já utilizam esses recursos, mas nem sempre de forma conexa e voltada à realidade dos alunos, os quais, por sua vez, nem sempre possuem uma bagagem adequada para produzirem sentidos a partir dos gêneros utilizados nas aulas. Como exemplo de metodologia pouco produtiva, podemos citar a exibição de um vídeo ou de um filme longos que, além de tomarem o tempo integral da aula, precisam, ainda, ser parcelados em três ou quatro aulas distintas, em dias diferentes e nem sempre próximos, o que faz com que objetivo da leitura se perca e os alunos encarem a tarefa apenas como um tapa-buracos ou uma aula divertida. (MORAN, 1995).

A multissemiiose é um caminho aberto e promissor para ser trabalhado nesse novo contexto escolar de profundas modificações e que tem que acompanhar o ritmo de mudanças sociais e culturais da sociedade. Esse processo, no entanto, demanda um esforço por parte da escola e do professor, a fim de criar estratégias didáticas eficazes para que os alunos possam usar esses recursos tecnológicos e digitais de forma consciente e responsável.

Nesse sentido, a videoanimação surge como uma opção de gênero discursivo presente no cotidiano dos alunos que pode ser utilizada em sala de aula como estratégia de leitura, para contribuir para se desenvolver os multiletramentos. Por ser um gênero de duração curta, a videoanimação pode ser transmitida mais de uma vez e discutida em uma mesma aula, além de ter o potencial de apresentar múltiplas semioses e possibilitar a discussão sobre processos de produção de sentidos, tendo em vista que é produzida de forma a considerar a multiplicidade cultural e a complexidade da nossa sociedade.

Instigar o conhecimento por meio do trabalho com as semioses e culturas múltiplas é um ponto promissor em termos do ensino, pelo fato de que a tecnologia não irá retroceder: as pessoas não vivem mais sem ela. Então, se o futuro será mais e mais multissemiótico, por que não adequar o nosso ensino tradicional a essa realidade plural e tecnológica?

Portanto, a videoanimação, além de propiciar discussões sobre questões sociais importantes, é um gênero discursivo que tem o potencial de contribuir com o trabalho voltado para os multiletramentos, tendo em vista que viabiliza a melhoria da concentração, o aumento do vocabulário, o estímulo da criatividade, a melhoria da escrita e o desenvolvimento de pensamento crítico e intelectual dos alunos.

Nesse sentido, destacamos a importância da educação e da leitura para a constituição dos sujeitos e nos embasamos em Geraldi (2015) para afirmar que a educação é um instrumento poderoso e que a leitura é uma forma de mediação entre os homens e os saberes.

Assim, pensando nesse movimento contínuo e recíproco de constituição dos sujeitos e da linguagem, propomos uma análise da videoanimação *Alike*, considerando a produção dos sentidos e convergindo para uma leitura que considere as multissemioses e a pluralidade cultural latentes na sociedade atual, a fim de viabilizar a reflexão sobre a importância de se trabalhar com gêneros discursivos que são constituídos por outras semioses, além da

verbal, em sala de aula, para a formação de leitores proficientes e ativos.

Análise da videoanimação *Alike*

A videoanimação intitulada *Alike*¹, produzida por Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez, disponível gratuitamente na plataforma do YouTube, abrange vários aspectos relacionados ao modelo de sociedade em que estamos inseridos, pois mostra a rotina de Paste, uma criança alegre e criativa, e de seu pai, Copi, que tenta ensinar ao filho as obrigações do dia a dia.

No entanto, o cumprimento desses deveres diários, seja no momento em que o filho está na escola, seja quando o pai está no trabalho, torna impossível a eles o exercício da habilidade criativa e a experientiação afetiva, uma vez que as outras pessoas se encontram totalmente imersas em suas atividades diárias e em sua individualidade. Com o passar do tempo, o garotinho passa a não ter mais a alegria de antes, pois a sociedade, principalmente por intermédio da escola, impôs barreiras a sua imaginação, ao exigir o cumprimento de atividades tradicionais e de mera repetição.

Portanto, além de ser um gênero do discurso rico em recursos multissemióticos capazes de propiciar o exercício da leitura multiletrada, a videoanimação em análise propicia, também, a discussão sobre os processos de produção de sentidos, por meio da reflexão acerca do estilo de sociedade em que nos inserimos na contemporaneidade e sobre o tipo de ensino praticado na escola que, aproximando-se de um modelo tradicional e formal, afasta-se da abordagem ideal para a formação de leitores proficientes.

Conforme defendido por Geraldí (2015), os gêneros discursivos não são formados a partir da mera aplicação de regras genéricas, mas pela criatividade e elaboração própria do autor, que

¹ LARA, D. M.; MÉNDEZ, F. C. *Alike*. 16:04. 2017. Disponível em <https://bit.ly/2OxfhLo>. Acesso em: 10 dez. 2018.

produz enunciados por meio da articulação de situações e considerando os interlocutores, a temática, o estilo do gênero e o estilo próprio, o seu projeto de sentido, o contato anterior com outros gêneros discursivos, o modo como se compreende o mundo, os sujeitos e as relações dialógicas entre eles. Tal processo está presente tanto da recepção quanto na produção e na circulação dos gêneros, de forma que um ensino que privilegie a aplicação de fórmulas prontas em detrimento da criação dos sujeitos em interação não contribui para a formação de leitores proficientes e autônomos.

Infelizmente, muitos dos trabalhos com base em gêneros discursivos, tomando Bakhtin como fonte de inspiração, seguiram a tradição dos estudos da linguagem: definir as estabilidades, esconder as instabilidades e fixar a questão do gênero em sua composição formal, esquecendo que esta, ao se deixar penetrar pela vida, desestabiliza-se. (GERALDI, 2015, nota de rodapé n. 8, p. 116).

Dessa forma, o trabalho com os gêneros discursivos no âmbito escolar desafia o docente a aproximar as suas práticas pedagógicas das atividades efetivamente exercidas em sociedade, considerando, além das condições de produção, recepção e circulação dos gêneros, as circunstâncias que os antecedem e as que os sucederão. Assim, não há forma de analisar uma videoanimação, por exemplo, sem se questionar a respeito das enunciações que a antecedem e que a constituíram, bem como sobre as enunciações que serão feitas após a compreensão e a produção de sentidos por meio dessa videoanimação. Dito isso, a nossa pretensão com o presente capítulo é, justamente, refletir acerca das produções de sentidos possíveis a partir da videoanimação *Alike*, considerando as condições de produção, circulação e recepção desse gênero discursivo.

Inicialmente, destacamos algumas imagens da ambientação da videoanimação, as quais nos fazem refletir acerca do nosso cotidiano: o vídeo mostra que tanto a cidade quanto as pessoas

possuem uma coloração acinzentada, o que faz com que tudo adquira uma característica uniforme e despersonalizada (Figura 1). Apenas uma praça na cidade possui cor (Figura 2), justamente a que serve como palco para um violonista. Tal fato chama a atenção dos interlocutores para a importância da cultura e da arte em geral, para a constituição de sujeitos criativos e humanizados.

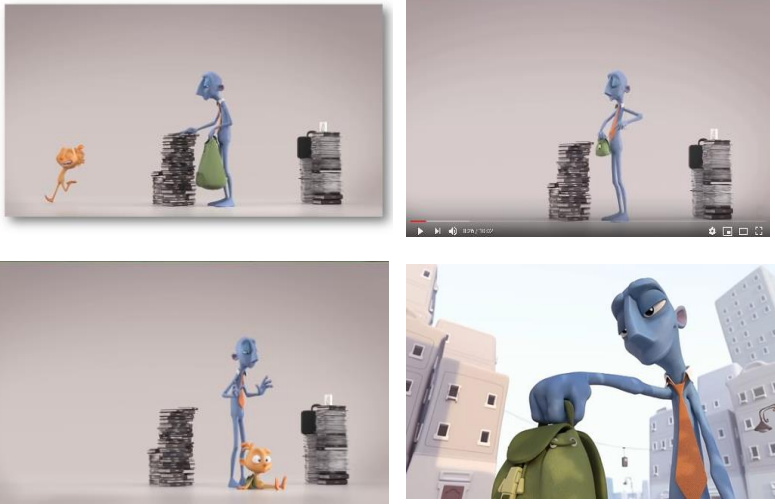
Figuras 1 e 2 - videoanimação *Alike*



Fonte: videoanimação *Alike* (2017).

No início da videoanimação, Paste é retratado como uma criança alegre e extrovertida. Enquanto ele brinca e corre pelo cenário, seu pai arruma a mochila escolar do menino (Figura 3). Faz-se interessante destacar que, apesar de ser pequena para a quantidade de livros, a mochila ganha volume à medida que Copi, o pai de Paste, vai enchendo-a com os livros (Figura 3). Em seguida, Copi fecha a mochila e ela volta ao seu tamanho normal (Figura 4), mas ainda contém todos os livros colocados em seu interior, uma vez que está muito pesada e Paste quase cai quando Copi coloca a mochila em suas costas (Figura 5). Por meio dessa cena, já é possível refletir sobre a escola e sobre os conceitos tradicionais de ensino e aprendizagem, uma vez que revela um peso desnecessário e enfadonho aos alunos.

Figuras 3 a 6 - videoanimação *Alike*

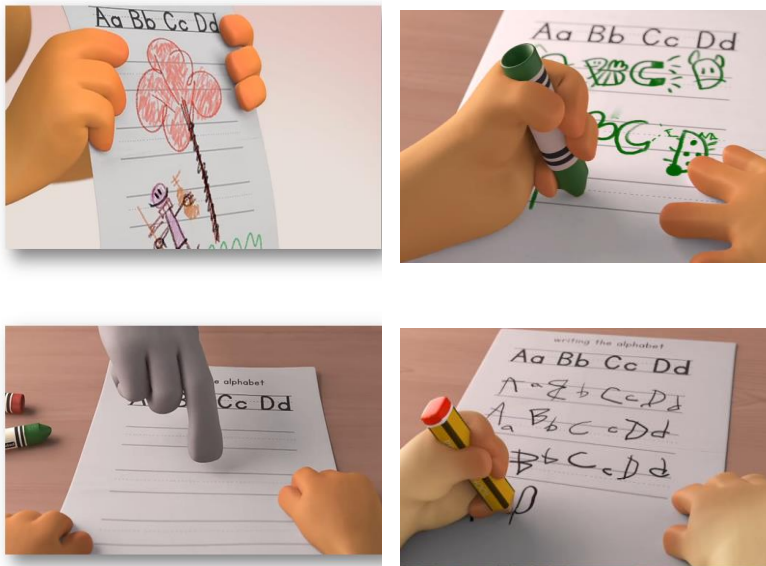


Fonte: videoanimação *Alike* (2017).

No caminho para escola, o filho sempre se deparava com o violonista na praça colorida, único lugar que parecia haver vida na cidade. Entretanto, rapidamente seu pai o interpela, mostrando a mochila, conforme Figura 06 acima. Dessa forma, a realidade imposta por seu pai era a escola, o que fazia com que Paste voltasse, de modo repentino, de seu mundo de fantasias.

Já no centro educacional, a realidade vivenciada por Paste não era menos opressiva, uma vez que o vídeo mostra um método de ensino tradicional, no qual a criatividade não era valorizada. Ao contrário, o professor de Paste exigia que o menino realizasse a tarefa apenas reproduzindo irrefletidamente o padrão que era proposto (Figuras 7 a 10).

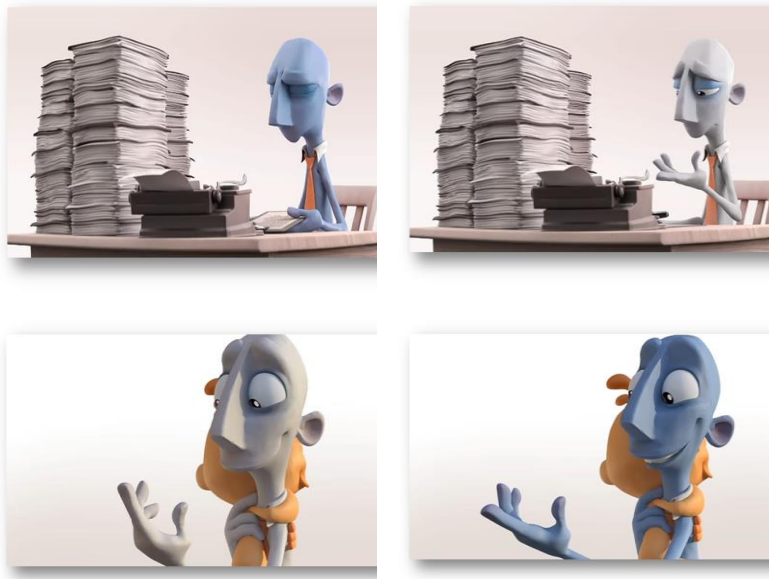
Figuras 7 a 10 - videoanimação *Alike*



Fonte: videoanimação *Alike* (2017).

Da mesma forma que na escola, a mesmice do dia a dia também atingia Copi, em seu serviço. Nessas cenas, é possível perceber que o trabalho era interminável (Figura 11) e fazia com que o pai de Paste perdesse a sua cor (Figura 12) e ficasse igual aos demais personagens da estória: padronizado e cinza. Apesar disso, logo após o trabalho, Copi sempre esperava o encontro com seu filho, sendo que era só abraçar Paste que a cor azul retornava ao corpo de Copi (Figuras 13 e 14), representando o amor e a harmonia entre pai e filho.

Figuras 11 a 14 - videoanimação *Alike*

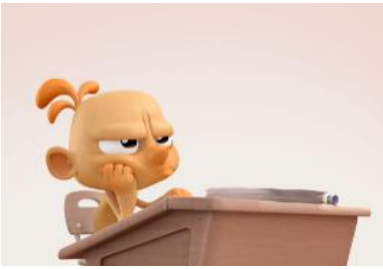


Fonte: videoanimação *Alike* (2017).

A rotina dos dois, pai e filho, na escola e no trabalho, é semelhante, no entanto, é possível perceber que Paste fica cada vez mais cansado e aborrecido com a sua vida escolar. Até que um dia o menino também começa a perder a cor e a parecer com seus colegas de classe: todos iguais, sem cor, cinzas.

No momento em que a videoanimação caminha para as cenas finais, Paste já aparece com uma feição triste, sem a cor de pele vibrante, uma vez que estava ficando cada vez mais desbotado (Figura 15). A cena que mostra a expressão desapontada do filho, com os braços estendidos à espera da mochila, pretende causar comoção nos interlocutores e representa o ápice da insatisfação de Paste com sua vida escolar (Figura 17).

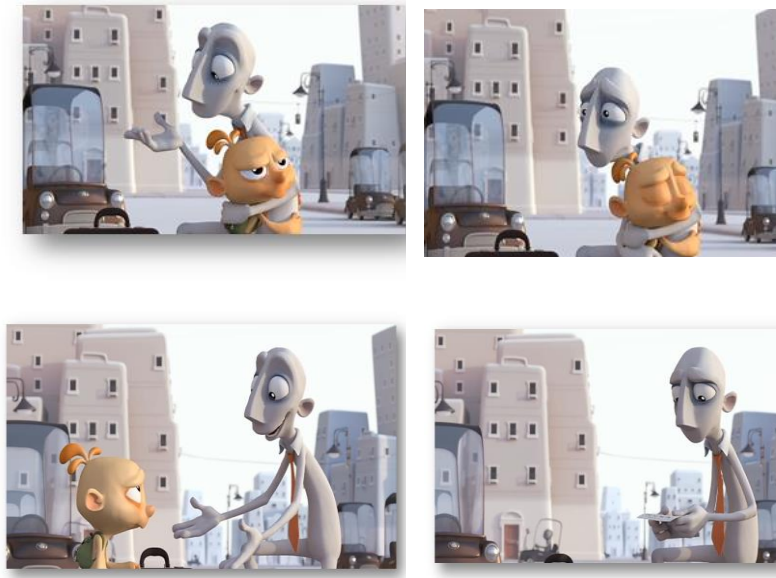
Figuras 15 a 18 - videoanimação *Alike*



Fonte: videoanimação *Alike* (2017).

Até mesmo o abraço entre pai e filho, após o trabalho e a escola, não possui o mesmo efeito animador, sendo que em uma das cenas, Paste não abraça mais o pai e apenas entrega a ele a sua tarefa escolar, com uma expressão deprimida no rosto, revelando que estava apenas satisfazendo as exigências da escola e do seu pai, de modo mecânico, padronizado e infeliz (Figuras 21 e 22).

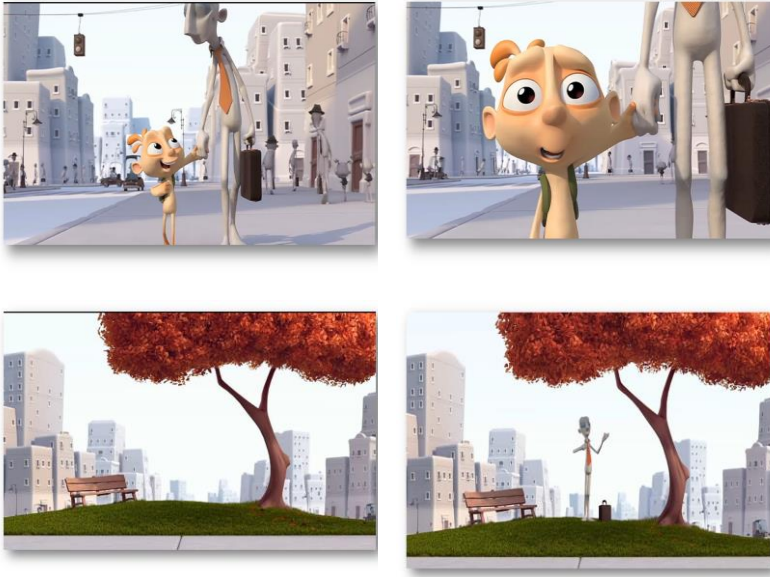
Figuras 19 a 22 - videoanimação *Alike*



Fonte: videoanimação *Alike* (2017).

Por fim, em virtude da rotina, pai e filho perdem gradativamente a cor e ficam cada vez mais parecidos com os outros personagens da videoanimação. Essa falta de cor reflete o relacionamento entre eles, que perdeu a cumplicidade e a harmonia. Copi começa a perceber que seu filho estava perdendo a cor e, em uma tentativa de conciliação, leva Paste até a praça onde o violinista costumava ficar. Ressaltamos que era o único lugar da estória que tinha cor. No entanto, o violinista não estava mais na praça (Figura 25).

Figuras 23 a 26 - videoanimação *Alike*



Fonte: videoanimação *Alike* (2017).

Paste, depois de ficar entusiasmado com a perspectiva de voltar a se encontrar com o violinista (Figura 23), ao perceber que ele não estava mais na praça, dá indícios de ficar novamente triste (Figura 24), contudo, em um gesto de amor, Copi ocupa o lugar o violinista e começa a gesticular de forma a fazer parecer que está tocando um violino (Figura 26). Tal gesto causa alegria em ambos, provocando a restauração da cor deles com mais intensidade (Figuras 27 e 28). Dessa forma, pai e filho se reconciliam (Figura 29) e, por meio das cenas finais, é possível perceber que o projeto de sentido pretendido pelo produtor da animação foi o de valorizar a imaginação e a criatividade por meio da arte, como estratégia para se distanciar da padronização e da monotonia que são impostas pela rotina.

Figuras 27 a 29 - videoanimação *Alike*



Fonte: videoanimação *Alike* (2017).

Ao analisarem essa videoanimação, Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 76), consideram que

Esse percurso sequencial orienta o espectador para uma direção interpretativa. Nessa perspectiva, podemos considerar que os vários elementos semióticos presentes nas figuras a seguir exprimem ideias e provocam na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa. (JOLY, 2012), ou seja, elementos verbais e os elementos não verbais apresentam especificidades e leis próprias de organização e comportam, simultaneamente, processos de significação particulares e interdependentes. Desse modo, podemos assegurar que as escolhas realizadas no processo de produção do vídeo em questão instauram pontos de vista dos enunciadoreis (roteiristas, produtores, designers) e buscam orientar o espectador no processo de interpretação.

Nessa perspectiva, a videoanimação possibilita a produção de sentidos relacionados ao estilo de vida levado a efeito em nossa sociedade. Ao ansiar consumir descontroladamente, querer e buscar sempre mais, o ser humano conseguiu avanços magníficos para a sociedade. Esses avanços são importantes, mas exaurem quase todos os momentos de lazer do dia a dia. Desse modo, a busca por ter e ser está representada nessa videoanimação que, além de possibilitar que essas questões sejam analisadas, lança um olhar sobre o papel da própria educação nesse cenário.

Por meio da videoanimação analisada, é possível questionar e refletir sobre as metodologias de ensino que visam apenas à formação profissional dos alunos e suprime os sonhos e a criatividade dessas crianças, forçando-as a se encaixarem em um padrão determinado pela sociedade e que é repassado aos pais como melhor modelo a ser seguido. Esse padrão limita os alunos, fazendo com que eles repitam apenas o que é pedido, sem reflexão e criticidade. Para Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 82),

A atenção para um dado recurso semiótico, isoladamente, pode favorecer o desenvolvimento da atenção do espectador para os detalhes constitutivos da animação. No entanto, os diferentes recursos devem ser analisados também em sua relação com os demais, considerando as potencialidades para o indiciamento dos sentidos. [...] Assim, perceber a perda de cores, a aceleração de ritmos musicais, a alternância de expressões faciais, a complexidade dos gestos, a natureza dos movimentos são, notadamente, ações que favorecem a interpretação do texto, o que pode propiciar o desenvolvimento da competência discursiva do espectador para interagir nas situações da realidade cotidiana e na leitura das representações propostas pelas produções fílmicas ficcionais ou documentais.

Destacamos que o uso de gêneros discursivos que circulam e que são produzidos em meios tecnológicos e digitais, como as videoanimações, favorecem o distanciamento da escola desse método de ensino tradicional e formalista, na medida em que a leitura de gêneros multissemióticos exige dos leitores uma posição

ativa frente ao texto, a fim de compreender tanto cada semiose isolada, quanto o todo formado por elas, além de trazer para a escola gêneros mais acessíveis e presentes no cotidiano dos alunos, fazendo com que os métodos formais e canônicos percam espaço para métodos plurais e mais abertos.

Considerações Finais

O objetivo precípua do presente texto foi o de sinalizar para os benefícios do trabalho com gêneros multissemióticos, em especial, com as videoanimações, no ambiente escolar, uma vez que os gêneros que conjugam múltiplas semioses se aproximam do modelo de sociedade tecnológica e digital em que estamos inseridos, fazendo com que as atividades docentes estejam relacionadas às práticas sociais e ao contexto cultural dos alunos fora da escola. Em suma, é de importância significativa o trabalho em sala de aula com os gêneros audiovisuais para a formação multiletrada do aluno.

Percebemos que, por meio do trabalho, em sala de aula, com a videoanimação analisada, é possível contribuir para que os alunos possam interpretar as multissemioses de um texto audiovisual, fazendo com que, além de proficiente nesses tipos de gêneros discursivos que exigem multiletramentos, os discentes possam desenvolver o senso crítico, que é fundamental para a atuação em sociedade. Ressaltamos que, além de propiciar a produção de sentidos por meio da conjugação de várias semioses, a temática abordada na videoanimação em análise possibilita a reflexão sobre as próprias práticas educacionais levadas a efeito nas escolas, colaborando, também, com o processo de formação de professores.

Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In _____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução da edição em russo: Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A. Textualização e enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação escolhas da vida. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 69-83, out./dez. 2017.

GERALDI, J. W. Introdução: o mundo não nos é dado, mas construído. In. VOLOCHINOV, N. V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 07-26.

GERALDI, J. W. A linguagem e a constituição da subjetividade. In _____ . **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 29-32.

LARA, D. M.; MÉNDEZ, F. C. **Alike**. 16:04. 2017. Disponível em <https://bit.ly/2OxfhLo>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MORAN, José Manuel. O Vídeo na Sala de Aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.27-35, jan. 1995.

ROJO, R. H. R. [org.] **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. 2015 p.

VIDEOANIMAÇÃO *MOUSE FOR SALE*: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marco Antonio Villarta-Neder

Silas Custodio

Camila Lessa do Carmo

Introdução

A história dos filmes de animação começa com os primeiros momentos do cinema mudo. No início, baseada no desenho de cada fotograma, a animação transformava-se em filme por conta do sequenciamento de vários quadros, criando a ilusão de movimento. Assim, cada fotografia, colocada em sequência e acelerada a uma velocidade próxima da visão humana, parecia retratar as ações do cotidiano, do mundo não estático.

O uso de videoanimações no ensino de línguas é bem mais recente. Inicialmente utilizadas como entretenimento no ambiente escolar, somente muito mais recentemente há um esforço teórico e pedagógico de serem pensadas como objeto de estudo e como recurso didático-pedagógico. Assim mesmo, é ainda restrita a produção de conhecimento e de reflexão sobre esse gênero audiovisual.

No contexto do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid-Capes), Letras/Português, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), houve a proposta de que os bolsistas escolhessem videoanimações para que essas fossem estudadas, analisadas e houvesse uma discussão sobre as implicações pedagógicas e sobre possibilidades de emprego em salas de aula da Educação Básica, no ensino de Língua Portuguesa.

Para a confecção deste capítulo, escolhemos a videoanimação *Mouse For Sale*, produzida pelos estúdios norte-americanos Disney. O objetivo de nossa análise é discutir como os personagens de *Mouse for Sale* ressignificam suas identidades a partir de uma percepção intersubjetiva, de relação com os outros personagens.

Para isso, serão mobilizados dois conceitos: o de identidade, a partir da perspectiva teórica de Stuart Hall (1992) e o de enunciado/enunciação, a partir do referencial teórico do Círculo de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov. Por fim, discutiremos, brevemente, algumas implicações pedagógicas na utilização de uma videoanimação como essa em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

1. A videoanimação *Mouse for Sale*

Mouse for Sale retrata a história de um rato que está à venda em uma loja de pet shop. No entanto, ele é preterido e menosprezado por todos as pessoas que entram na loja, procurando um animal de estimação, logo que percebem essa peculiaridade física que ele apresenta: ele possui orelhas exageradamente grandes.

Temos, já de início, a abordagem de uma temática de relação intersubjetiva entre os personagens que tem como ponto de determinação os modelos de normalidade e beleza. O título aparece na tela de apresentação da videoanimação. Logo em seguida, há um corte e é mostrada a fachada do pet shop. Na porta da loja, há um cartaz com a inscrição em inglês “Mouse for Sale”. O interessante é que, além de ser o título da videoanimação, a placa funciona, dentro do universo ficcional, como um anúncio, como se fosse uma promoção. Na sequência, sem corte, aparece alguém levando um periquito. Então, a câmera vai se movendo para o interior da loja, o que faz o plano da videoanimação ficar mais aberto (antes, estava em close na porta, em seguida, vai abrindo para o interior todo do pet shop).

Nessa cena dá para ver, no fundo da loja, uma gaiola onde está um animal, que ainda não se consegue definir. Só o que aparece é um par de orelhas bem grandes. Com a aproximação gradativa da câmera em relação à gaiola, cria-se um plano fechado nessa última, que, agora, mostra, no centro da perspectiva, a figura de um rato, que é o dono das orelhas enormes que apareceram inicialmente. É o que se pode ver na Figura 1.

Figura 1: O retrato do rato no início da animação.



Fonte: videoanimação *Mouse for Sale* (2013).

Essa é a apresentação que a equipe autoral faz do personagem principal da videoanimação, que é o rato que está à venda, por meio da escolha de planos, de perspectiva e de outros elementos de composição da cena. A identidade do personagem-rato vai sendo construída para o espectador. Cabe trazer, já, para a discussão, um aspecto crucial do conceito de identidade, a partir da perspectiva de Stuart Hall:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 1992, p. 6).

Ao enfatizar o exagero das orelhas do rato e, principalmente, ao nos apresentar o personagem a partir dessa inadequação a um modelo estético de um animalzinho de estimação gracioso (para os padrões vigentes), a equipe autoral da videoanimação não somente vai construindo a identidade do ratinho, mas mexe com os processos de identificação (afirmativa ou negativa) que esse rato

pode provocar em nós como espectadores. Essa empatia ou antipatia inicial constitui, também, a identidade do espectador, o lugar que ocupa enquanto tal, e que determina a maneira por meio da qual vai atribuir identidade ao rato, a si mesmo. Assim, identidade não é fixa, é processo.

A cena seguinte é mostrada da perspectiva do rato, que olha para a porta fechada do pet shop e o vazio do ambiente, como sinal de sua não aceitação. O rato expressa uma fisionomia tristonha, que só se altera quando entra alguém na loja. Cada freguês que entra reacende nele a esperança de que ele seja levado e tenha um lar.

Há um ritmo na narrativa da videoanimação, que decorre exatamente da sequência de fregueses que entram na loja. Alguns não se interessam pelo rato, outros fingem se interessar, mas, logo em seguida, zombam dele e vão embora (como na Figura 2).

Figura 2: Retrata o momento em que o rato é menosprezado por ter as orelhas grandes.



Fonte: videoanimação *Mouse for Sale* (2013).

O clímax do enredo ocorre quando entra um menino com fones de ouvido. Ele se aproxima de um aquário e, aparentemente, não nota a presença do rato. Este, com o intuito de chamar a atenção do menino, começa a fazer malabarismos em sua gaiola, com os brinquedos que estão lá dentro (gangorra, roda etc.). Inicialmente,

o rato coloca um grãozinho de material plástico na gangorra e tenta impulsioná-lo para fora da gaiola, em direção ao menino. O objeto ricocheteia na parede da gaiola e volta contra a cabeça do rato, que fica zozzo. Aí aparece um outro personagem, que fica, também, dentro da gaiola do rato, que é um besourinho. Ele zomba do rato.

O rato tenta repetir a operação com o grãozinho de plástico, agora utilizando a roda de fazer exercício, o que resulta em novo fracasso, voltando a cair em sua cabeça. O detalhe é que, em ambas as tentativas, o rato se utiliza das orelhas para movimentar os aparelhos e projetar o objeto a fim de chamar a atenção do menino.

Novamente, o besourinho zomba do rato.

Há um corte e um close na cara do ratinho. Na cena seguinte, depois de outro corte, o rato usa as orelhas como raquete para projetar o besourinho para fora da gaiola. O besouro é lançado e bate no botão que liga/desliga o som do fone de ouvido do menino.

Nesse momento, ao procurar a causa do desligamento, o menino olha pelo ambiente e se dá conta da presença do rato. Sorri, brinca com ele, estende a mão para que ele suba na palma. A cena alterna tomadas em close do rato, do rosto do menino e tomada lateral, a partir de um ponto um pouco atrás do rato, de onde é possível para o espectador ver as reações dos dois personagens.

Figura 3: Momento em que menino e rato se identificam.

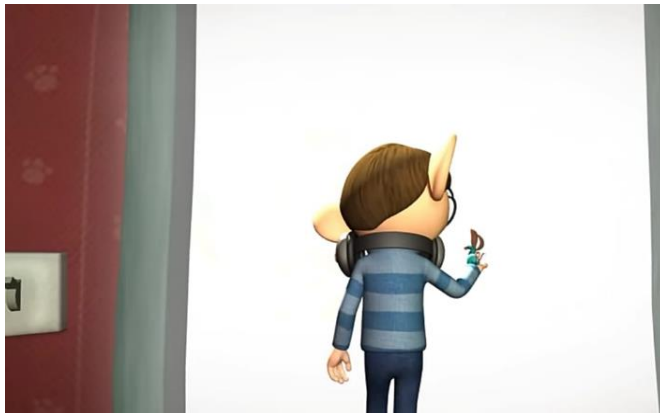


Fonte: videoanimação *Mouse for Sale* (2013).

O rato fica indeciso, um tanto surpreso pela não rejeição do menino. Ardentemente sem saber o que fazer, mexe suas orelhas, fazendo uma brincadeira. O menino sorri, encanta-se e tira os fones de ouvido. Somente nesse momento é que o espectador é surpreendido pela condição do menino, que também possui orelhas grandes e projetadas (orelhas de abano), conforme Figura 3.

Há uma surpresa por parte do rato e uma identificação recíproca entre os dois. O menino compra o rato e a cena final é o menino saindo da loja, com o rato na palma da mão (Figura 4), enquanto vai ocorrendo um *fade out*² em branco. No ponto onde esvanece a cabeça do menino, aparece a palavra “end”, em inglês (sem o artigo definido “the”). Dá a ideia de fim, mas menos definitivo.

Figura 4: O menino compra o rato e leva-o embora.



Fonte: videoanimação *Mouse for Sale* (2013).

Na próxima seção, analisaremos a constituição dessas identidades do ponto de vista do conceito bakhtiniano de arquitetônica e de enunciado.

² Termo técnico utilizado em edição de vídeos para designar o desaparecimento gradativo da imagem.

2. Identidades e identificações: sujeitos se constituindo mutuamente

As inúmeras temáticas que podem ser encontradas no gênero videoanimação fazem desta uma importante ferramenta a ser usada pelo professor, em sala de aula, para uma interação socioativa com a participação dos alunos. Isso porque imagens e textos, orais ou escritos, ampliam o universo do conhecimento, unindo os sentidos da audição, da visão e da fala, em perfeita harmonia, para a compreensão dos processos de identidade/identificação, em situações concretas de linguagem, em um ato de vivenciar um gênero audiovisual que faz parte do mundo concreto do aluno.

No momento histórico em que vivemos, as condições de produção, circulação e recepção de textos consistem em contextos em que várias semioses convivem e se imbricam, sendo determinante para a produção de sentidos dos gêneros audiovisuais, não somente a diversidade de semioses, mas, também, a interação entre elas.

Utilizamos o conceito de enunciado, a partir do referencial bakhtiniano, para aprofundar nossas reflexões. Para Volochinov, membro do grupo que costumamos denominar Círculo de Bakhtin, o enunciado é um processo, não se restringindo somente à materialidade dos signos (verbais e não verbais) presentes na interação entre os sujeitos. Para o autor russo, “qualquer enunciação, também aquela escrita, completa, responde a alguma coisa e é orientada para uma resposta. Ela não é senão um anel na cadeia ininterrupta constituída pelas enunciações” (VOLOCHINOV, 2013, p. 118).

Complementamos essa visão com a leitura que Villarta-Neder faz do que considera já estar presente na concepção bakhtiniana de enunciado, estendendo-a para outras semioses que não exclusivamente a verbal:

Trazemos essa consideração de Bakhtin para assumirmos, aqui, uma noção que consideramos não estar explicitamente nos autores do Círculo, mas que entendemos ser plausível como consequência das concepções nas quais eles se fundamentam. Assumimos que, não somente o *enunciado/a enunciação* (*высказывание*) “responde a algo e orienta-se para uma resposta” [...] e em termos de signos verbais, mas 1) em termos de quaisquer signos, de quaisquer linguagens; 2) em termos não somente de dizer, em um tal sistema sígnico ou em relações entre sistemas sígnicos, mas também de *fazer* [Também entendemos que essa resposta possa se dar entre signos de presença e signos de ausência, ou seja, em relações que envolvam silêncios.]. Assim, esse circuito retrospectivo (responde a algo) e prospectivo (suscita uma resposta, como compreensão e/ou como outros signos, se daria, em relações *dizer/dizer, dizer/fazer, fazer/dizer, fazer/fazer*) (VILLARTA-NEDER, 2019, s.p.).

Dessa perspectiva, podemos considerar que qualquer texto só é digno de análise se considerado como produção *entre sujeitos*. Bakhtin diz que “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na *fronteira de duas consciências de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2011, p. 311, grifos do autor).

Essa dimensão de análise implica considerar os textos dentro da vida. Da vida de quem produz, de quem se encontra com o texto em seu percurso, nos acontecimentos concretos do mundo, enfim, de quem o recebe, seja como destinatário planejado, seja como quem recebe, surpreso, na palma da mão, um fazer de outro sujeito com quem acaba se deparando.

A conjuntura tecnológica, portanto, não se dissocia de que são sempre sujeitos, humanos, interagindo. Aprender (pel)a tecnologia é, assim, mais do que habituar-se com um domínio técnico. É ver essa produção, circulação e recepção técnica no contexto de sujeitos que dialogam, que enunciam. E levando em consideração que, ao dizerem, fazem atos, constroem/destroem contatos com outros.

Em sentido semelhante – a discussão sobre letramento –, Magda Soares fala que a tecnologia auxilia o aluno a ler, a escrever e a envolver-se nas práticas sociais, pois essas ferramentas o aproximam da língua portuguesa:

[...] adquirir a “tecnologia” ao ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita — têm consequências sobre o indivíduo, altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (SOARES, 1999, p.18).

Dessa maneira, para um ensino plural, interdisciplinar, no qual as mais diversas áreas do saber se unem no processo de formação de um aluno mais crítico, mais inteirado do mundo que o cerca, faz-se necessário esse olhar que não desumanize a técnica. Ao contrário, é fundamental que essa concepção de que a técnica é um fazer humano (também um enunciado) dê foco a um trabalho consistente e responsável com gêneros audiovisuais, assim como com tantos outros gêneros em contextos multissemióticos.

Na videoanimação *Mouse for Sale*, o processo de (re)criação de identidades pelo movimento de processos de identificação problematiza as relações sociais e éticas que são construídas. O personagem do ratinho pode alegorizar outro ser humano, mas também pode aludir a outras instâncias do mundo, tais como os animais, as plantas ou o ecossistema. E isso é feito, enunciativamente, por meio de recursos de múltiplas linguagens.

No caso da linguagem visual, podemos refletir um pouco mais sobre os recursos que a equipe autoral da videoanimação utiliza para provocar o espectador. Martine Joly diz que somos consumidores de imagens, sendo importante atentar-se para como a imagem se comunica, transmite e entra nesse contexto. Para ela, portanto,

Somos consumidores de imagens; daí a necessidade de compreendermos a maneira como a imagem comunica e transmite as suas mensagens; de fato, não podemos ficar indiferentes a uma das ferramentas que mais dominam a comunicação contemporânea (JOLY, 2007, p. 1).

Essa operação interpretativa é relevante não somente para o professor, mas para todo cidadão. Levando em conta que as imagens (como quaisquer outros signos) não se produzem

sozinhas, por si só, importa perceber e analisar *quem, de que ponto de vista*, está propondo, por meio de escolhas técnicas, essa forma de olhar (para) o mundo. Fazer isso é nos (re)conhecermos, (re)conhecermos (n)o mundo nossa face que sempre olha para o outro e é olhada por ele.

Aqui cabe trazer, mais uma vez, uma reflexão de Hall:

O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós" contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 1992, p.12).

Os recursos por meio dos quais se constroem os percursos de identidade/identificação em *Mouse for Sale* passam por esse tipo de abordagem. É nesse circuito do enunciado/da enunciação, de signos/fazer/compreensões que respondem a anteriores e que provocam, instigam respostas, também com os signos/fazer/compreensões, que construímos os sentidos de nossas identidades e identificações, das identidades, identificações e estranhamentos ao outro. Ao final, igualmente ao outro que vamos nos tornando, à medida que (nos) repensamos nesse processo identificatório.

3. E a sala de aula?

Entende-se, portanto, a necessidade de discutir essas semioses em sala de aula, com a finalidade de inserir a tecnologia e trabalhar questões importantes como identidade/ identificação, preconceito, autoaceitação.

Mesmo no âmbito dos signos verbais, entendemos, bakhtinianamente, que sem serem vistos como enunciados, como partes de uma interação *entre sujeitos concretos*, em acontecimentos concretos, o trabalho com a língua pode não fazer sentido algum

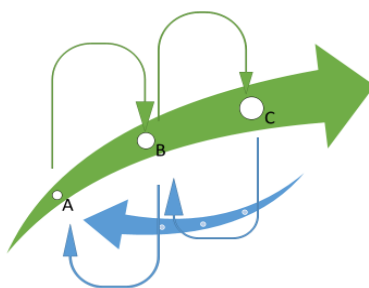
para os alunos. Ou serem vistos como algo desnecessário, desconectado de suas vidas.

De uma perspectiva multissemiótica, com várias linguagens compondo dinamicamente os textos, essa visão se intensifica. É o que Ferreira, Villarta-Neder e Vieira consideram, quando discutem a questão da leitura:

Ao discutirmos sobre a questão da leitura e seu ensino, vimos que as práticas sociais, na atualidade, envolvem usos heterogêneos dos textos verbais e de outras formas de linguagem. O leitor participa de forma interativa, por meio de combinações imagéticas e de novos discursos, construindo assim, novos significados, antes impossíveis sem os recursos digitais (FERREIRA; VILLARTA-NEDER; VIEIRA, 2015, p. 73).

Assim, se nos textos não digitais já é premente essa concepção dinâmica de processo enunciativo, em textos multissemióticos, isso se faz ainda mais importante. A essa altura, deparamo-nos com experiências de leitura que se entrecruzam e que se complementam.

Figura 5 – Enunciados: (A) Professor; (B) Aluno; (C) Dizeres



Fonte: Custódio (2019).

Considerando, em retomada, a extensão que Villarta-Neder (2019) faz do conceito de enunciado, há um encontro da leitura

enquanto um *fazer* do professor (seja na proposta da atividade, seja como espectador no cotidiano), com a leitura enquanto um *fazer* do aluno (seja como participante da atividade, seja como cidadão do mundo). Levar em consideração amplia a visão e as necessidades de trabalho com a língua/a linguagem em sala de aula.

Essa compreensão ampliada do enunciado, indissociavelmente considerada entre fazeres, dizeres e compreensões de sujeitos, pode ser esquematizada como na Figura 5.

Gostaríamos de concluir (provisoriamente) essa discussão retomando a cena final da videoanimação. É bastante habitual que as transições de imagem, principalmente as do final de um filme ocorram com o progressivo escurecimento da tela, esvanecendo-se a última imagem. O recurso desse esvanecimento é chamado tecnicamente e *fade out*.

Na última tomada de *Mouse for Sale*, o *fade out* é feito com a cor branca. Em vez de cessar a iluminação, a cena desaparece por ser totalmente iluminada. A luz branca, óticamente a soma de todas as cores, inunda a tela e dissolve as figuras do menino e do rato. Além disso, falta o artigo “the” na finalização. Fica somente “end”, e iniciado com letra minúscula.

Não é necessário ser um expert em cinema ou audiovisual para perceber o *convite* da equipe autoral. No jogo de identidades e identificações de *Mouse for Sale*, somos convidados enquanto espectadores a essa iluminação, a um repensar sobre nós mesmos, nossos padrões e nossa convivência com os outros. São fazeres enunciativos em dizeres por meio de signos verbais e não verbais. Falando de coisas de nosso tempo, de todos os tempos, de todos os seres humanos.

Se nossas salas de aula não forem capazes de se constituírem por fazeres e dizeres que toquem no que nos é mais cotidiano na nossa condição humana, para que serve nossa reflexão sobre a linguagem? Talvez sequer uma teoria que não se debruce sobre isso seja eficaz o suficiente para entender o que são as linguagens e quem somos nós. E para que servirá a sala de aula fora dessa ótica e dessa ética?

Reflexões

Com os efeitos das tecnologias atuais, os textos tiveram uma nova configuração, com a inserção de textos multissemióticos, muitas vezes, em ambientes digitais. Passa a haver, assim, a necessidade de discutir essa temática em sala de aula, para mostrar aos jovens que é possível trabalhar a língua portuguesa por meio dos constituintes que compõem a animação. Com base nessa temática poderá ser explorada a videoanimação em sala de aula, com a proposta de analisar e incentivar as reflexões geradas a partir dessa observação.

Nosso objetivo foi a de refletir sobre isso, a partir de um conceito dinâmico de identidade e de um conceito de linguagem, igualmente processual, que é o de enunciado, a partir do referencial bakhtiniano.

É relevante utilizar esses conceitos em sala de aula, pois mais do que uma escolha teórica, isso constitui uma postura que traz diversos benefícios para o professor, que pode trabalhar conceitos da língua portuguesa e gêneros discursivos, por meio da videoanimação, de maneira crítica e reflexiva.

Esse tipo de trabalho torna possível articular as formas de exposição desse curta, ressaltando temas presentes no dia a dia dos alunos. Estes, por sua vez, poderão construir um conhecimento, não somente sobre os textos – tanto técnica, quanto enunciativamente – mas, junto com o professor e sob a liderança dele, sobre si mesmos, sobre outros seres humanos e sobre o mundo que construímos.

Tendo a tecnologia como aliada, eles poderão, inclusive, perceber que a maneira como vemos o mundo, no jogo dessas identificações que nos identificam e identificam os outros, é exatamente uma maneira de construí-lo e de nos (re)construirmos constantemente. Tal ambiente de sala de aula pode ser pedagogicamente bem planejado, epistemologicamente referenciado e eticamente responsável. E interessante.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail M. O problema do texto na linguística, na filologia e nas outras ciências humanas. In BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A.; VIEIRA, M. S. P. Letramento multimodal: múltiplas práticas na construção do sujeito-leitor. In: Rosângela Rodrigues Borges. (Org.). **#sou + tec: ensino de língua(gem) e literatura**. 1ed. Campinas: Pontes, 2015, p. 69-86.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Ed.11, 1992.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa, Ed. 70, 2007.

MOUSE FOR SALE. Created & directed by Wouter Bongaerts. USA. Studios Disney. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2YvbgH3>. Acesso em: 07 dez. 2018.

SOARES, Magda. Letramento em Verbete: O que é letramento? In SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

VILLARTA-NEDER, Marco A. **Atos responsáveis e intersubjetividade: uma trajetória acadêmica de fazer junto**. Mimeo. 2019.

VOLOCHINOV, Valentin N. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. In VOLOCHINOV, Valentin N. **A Construção da Enunciação e outros ensaios**. Pedro & João Editores, São Carlos/SP, 2013.

VIDEOANIMAÇÃO VIDA MARIA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO FEMININO

*Gislaine Aparecida Teixeira
Millena Carvalho Bastos*

Introdução

Em um contexto social marcado pelo constante uso de tecnologias digitais e, conseqüentemente, por novas formas de linguagem, constou-se que os recursos tecnológicos são um dos principais meios para comunicação e interação entre os sujeitos que estão, nesse momento, diante da necessidade de desenvolvimento de novas habilidades para lidar com esses recursos. Ou seja, esses mecanismos tão recorrentes de busca e troca de informações requerem de seus usuários habilidades diferentes daquelas exigidas, por exemplo, em textos que se utilizam apenas de semioses verbais. Nesse sentido, um ensino que se atente a essas diversas semioses faz-se necessário, à medida que possibilita um diálogo ressignificante do espaço escolar nessa inter-relação com a vida.

Dessa maneira, uma abordagem com textos multissemióticos dialoga com uma concepção de ensino-aprendizagem que passa a se estabelecer por meio de novas ferramentas e, assim, constitui-se de maneira mais dinâmica/interativa, diante das diferentes realidades presentes na sala de aula. Isso acontece, porque esses textos exploram outras semioses, no que se refere à possibilidade de utilização de recursos audiovisuais que dialogam entre si e com o interlocutor, para a compreensão do conteúdo em questão. Uma vez que esse diálogo permite refletir para além dos recursos verbais

apresentados, recorda-se Volóchinov (2013, p. 86), para quem “as palavras ditas estão impregnadas do suposto e do não dito”.

Diante disso, as imagens, os sons, as cores, o formato das letras, o enquadramento da cena que foram utilizados e o todo articulado presente no material precisam ser analisados e interpretados, pois trazem questões que interferem na leitura, na construção dos sentidos e na formação de um aluno crítico sobre a realidade em que está inserido. Um diálogo entre o dito e o não dito está diretamente relacionado às condições de produção, circulação e recepção de um gênero, pois, como ponderam Ferreira e Villarta-Neder (2017) citando Joly (2012):

[...] estudar a linguagem em seus aspectos semióticos é considerar as escolhas e as combinações sógnicas e suas formas de organização para direcionar sentidos e para evocar interpretações. “De fato, um signo só é “signo” se “exprimir ideias” e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem como uma atitude interpretativa (JOLY, 2012, p. 29 *apud* FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2017, p. 70).

Para tanto, elegeu-se o campo bakhtiniano como principal referencial teórico do presente trabalho e, essencialmente, a concepção de sujeito alteritário empreendida pelo autor russo e seu Círculo. Nesse sentido, além de se investigar a necessidade da utilização de recursos multissemióticos na escola, tem-se como pretensão refletir sobre a constituição social do sujeito feminino. Diante disso, a videoanimação *Vida Maria* (2006)³ foi escolhida porque propõe discussões que podem ser levadas à sala de aula, a respeito da constituição desse sujeito feminino e dos espaços que ele ocupa em sociedade.

Diante do exposto e em diálogo com as discussões empreendidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), analisou-se a videoanimação *Vida Maria* (2006), produzida pelo animador gráfico Márcio Ramos. A fim de, com esse vídeo, evidenciar as relações constituintes do

³ Disponível em: <https://bit.ly/2FHNA8>. Acesso em: 14 jan. 2019.

sujeito feminino e refletir sobre a inserção dessas relações em sala de aula, à medida que evidenciar essas relações em um contexto escolar é colaborar para um ensino que se fundamente na constituição de um aluno-sujeito-crítico.

Para além disso, refletir sobre como o corpo feminino é exposto em uma videoanimação possibilita estabelecer uma relação direta com os não ditos de uma determinada sociedade. Assim, o texto multissemiótico permite, por meio de uma leitura crítica, o diálogo com as entrelinhas do texto, com os conceitos, críticas e avaliações do autor em sua obra. E isso só é possível fundamentando-se em uma interpretação que rompe com as barreiras do superficial e considera as relações sócio-históricas e culturais. Dessa forma, “as imagens nunca devem ser encaradas de maneira inocente e devem ser sempre analisadas considerando-se sua dimensão sócio-ideológica” (SANTOS; SOUZA, 2008, p. 4). Assim, viabilizar essa leitura crítica, em sala de aula, permite refletir sobre esse corpo feminino que socialmente é realocado a um lugar de apagamento/silenciamento.

1. O trabalho com videoanimação em sala de aula

A concepção de sujeito empreendida por Bakhtin e o Círculo tem como base fundante o processo constitutivo de alteridade, ou seja, a constituição do sujeito por um processo contínuo de inter-relação entre sujeitos, uma inter-relação *eu-outro*. Além de base para as demais discussões empreendidas pelo autor e seu Círculo, a concepção de sujeito se faz necessária, no presente trabalho, como ponto de partida para se pensar na ressignificação do espaço escolar diante da utilização desse recurso multissemiótico que é a videoanimação. Portanto, compreender o sujeito como fruto dessa relação de alteridade é, de acordo com Cavalcante Filho e Torga (2011, s.p.), perceber que “ambos (língua e sujeito) são povoados por discursos alheios e por relações dialógicas (confronto, aceitação, recusa, negação...) entre esses discursos”, um princípio de *outridade*.

Nesse sentido, o sujeito bakhtiniano se constitui nessa relação com outros sujeitos e sentidos e, por isso, de forma alguma é proprietário e criador único do seu dizer, pois esse se estabelece no intenso diálogo de constituição com a língua(gem). Assim, o trabalho com videoanimação em sala de aula sustenta-se à medida que permite ao sujeito aluno-leitor constituir-se como peça fundamental na construção dos sentidos para além do que lhe foi apresentado, isto é, a construção de sentidos para além da materialidade do texto, processo decorrente da interação entre sujeitos sociais e sentidos em (co)construção. Sendo assim, considerando essas novas necessidades, os textos multissemióticos instauram-se diante do âmbito de um novo letramento. Lima (2015), ancorada nos estudos de Dionísio (2006), ressalta que

As pessoas devem estar aptas a compreender, ou melhor, a elaborar sentido e significação diante dos mais diversos tipos de textos construídos com base nas mais distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e, sobretudo, não verbal/ imagética). Tais capacidades refletem a essência da perspectiva dos multiletramentos (DIONÍSIO, 2006 *apud* LIMA, 2015, p. 23).

Nessa perspectiva, a abordagem do uso das multissemioses, em sala de aula, caracteriza-se como fator essencial na relação de ensino-aprendizado, uma vez que permite a construção de habilidades que viabilizem ao aluno posicionar-se criticamente, interagindo de maneira reflexiva e constitutiva com o texto, respaldando-se em todo o seu conhecimento prévio e sendo auxiliado por um professor que o instigue de forma a levantar hipóteses que contribuam no processo de construção de sentidos. Ressalta-se que o aluno, de forma alguma, constitui-se como ser passivo, pois, na verdade, ele dialoga ativamente com a realidade que está a sua volta e, assim, responde, responsabilmente, com vida.

Além disso, é perceptível que os sujeitos da chamada geração z, em um contato constante com os novos meios de comunicação e informação, utilizam-se de habilidades diferentes, que são exigidas

por novos recursos tecnológicos, até mesmo antes de possuírem habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, quando essas crianças adentram ao meio educacional e deparam-se com recursos pedagógicos que não se assemelham a sua realidade, ocorre uma frustração e, logo adiante, uma desmotivação para a reflexão sobre os conteúdos explicitados.

Com base nisso, as estratégias didáticas para um ensino-aprendizado efetivo necessitam ser refletidas criticamente pelos professores, com o objetivo de inserir, nos contextos educacionais, práticas que atuem rompendo a barreira do tradicional lápis e papel. Cumpre salientar que essas novas ferramentas não têm por objetivo excluir as práticas reconhecidas como tradicionais, por exemplo, o uso do livro didático, mas buscam dialogar com a inserção de novas ferramentas que adentrem o campo do tecnológico, do audiovisual etc. Assim, a escola pode atuar de maneira inovadora e estratégica, bem como pensar em diferentes mídias e tecnologias, buscando, dessa maneira, dar maior atenção e resposta ao aluno para os conteúdos expostos em aula, tornando a prática mais dinâmica, motivadora e contextualizada em relação ao atual cenário da sociedade.

Diante dessa difusão de textos multissemióticos na atual sociedade brasileira, é de suma importância que o aluno compreenda as estratégias utilizadas na constituição de um texto, nesse caso, de uma videoanimação, o que não envolve apenas o processo de textualização. Mas, sobretudo, ao estudo de uma estrutura composicional que está relacionada à constituição dos sujeitos, a partir dos diferentes sentidos produzidos. Diante disso, Rojo e Moura (2012) pondera que

É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como 'modos de dizer' que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas

estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multissemiótica dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido (ROJO; MOURA, 2012, p.182).

Nesse sentido, pensar a constituição dos sujeitos em sala de aula possibilita problematizar os lugares em que eles estão inseridos, no âmbito escolar, e, diante disso, refletir sobre como a inserção dessas novas semióticas no currículo escolar permite que o aluno se sinta dentro da construção dialógica, uma vez que a unidade do acontecimento é essencialmente multissemiótica. Assim, investigar a constituição do sujeito feminino na videoanimação *Vida Maria* permite que o aluno se enxergue de um lugar-outra na sua constituição enquanto sujeito crítico/social e ativamente responsável.

Isto posto, a próxima seção tem como objetivo investigar a constituição desse sujeito feminino na videoanimação *Vida Maria* (2006) e, assim, possibilitar reflexões em torno da videoanimação, que podem ser trabalhadas no espaço escolar.

2. A videoanimação e a constituição do sujeito feminino

Sabe-se que, historicamente, o espaço da mulher em sociedade é reduzido ao espaço do domínio familiar, dos serviços domésticos e dos cuidados maternos. Por outro lado, em um espaço privilegiado, o homem é colocado como desbravador, aquele que tem domínio do externo e, conseqüentemente, é responsável pelo sustento da família. Essa e outras concepções são exploradas na videoanimação *Vida Maria*, lançada no ano de 2006, tendo sido produzida pelo animador gráfico Márcio Ramos.

A videoanimação retrata a realidade da personagem Maria José, uma menina que, quando criança, aparentemente, possui um desejo pela escrita e por todas as oportunidades que esse desejo possibilita. Entretanto, as circunstâncias e a necessidade da manutenção do trabalho doméstico a obrigam a seguir a tradição e trabalhar

exaustivamente até que outra Maria possa reiniciar seu ciclo. A videoanimação revela-se por meio de estratégias com enquadramentos e jogos de câmera, que mostram a história de uma menina que, enquanto trabalha em casa, tem sua vida delimitada ao espaço doméstico e a uma passagem gradativamente cíclica. E, apesar de as mudanças de câmera apresentarem o crescimento da menina, desde a sua adolescência até o casamento e a velhice, um estranho sentimento de ressignificação toma conta da narrativa, à medida que, apesar de envelhecer, Maria José continua estanca, no mesmo lugar, no mesmo cercado, e realizando as mesmas tarefas.

Essa observação se faz possível ao atentar-se ao jogo de câmera e aos cortes de cena que se apresentam como uma estratégia para representar a mudança temporal. Contudo, apesar de essa estratégia ser utilizada, ela brinca com as expectativas do leitor e continua, aparentemente, no mesmo espaço. Esse recurso parece monumentalizar o sujeito feminino dessa história. Possibilitar que o aluno perceba essa estratégia vai além do trabalho com o verbal do texto, permite que o aluno analise a realidade da mulher enquanto sujeito social.

Esse sentimento de tradição e um movimento de repetição condensa-se, no final da videoanimação, quando é revelado que o caderno em que Maria José escrevia pertencia a “Marias”: Marias que trilharam o mesmo caminho de Maria José. A representação dessa Maria, na verdade, remete a Marias outras, que foram interrompidas pelas obrigações atribuídas socialmente às mulheres, as quais permanecem limitadas a um mundo que se reduz ao âmbito da casa, da família.

No *frame* exposto na Figura 1, a personagem Maria José encontra-se ajoelhada em uma cadeira, debruçada na janela de sua casa. Neste momento, ela dedica-se a tentar aprender a escrever seu nome. A trilha sonora reflete a esperança e a inocência da criança, e seu olhar de encantamento para o caderno deixa transparecer seu foco: aprender a escrever. Um importante recurso utilizado foi o da escolha do nome “Maria”, um nome comum no território brasileiro, que possibilita um recurso de aproximação/reconhecimento com a

personagem. Essa estratégia é apresentada, também, como um importante recurso para o sentido, já exposto, de reiteração: o mesmo nome passado de geração em geração: Maria do Carmo, Maria da Conceição, Maria das Dores, Maria de Fátima, Maria Aparecida, Maria José, Maria Lurdes. A repetição do nome “Maria” pode representar a perpetuação de uma tradição machista e classicista que coloca o serviço do lar e o cuidado com a família como prioridade na vida de uma mulher.

Figura 1: A escrita



Fonte: Vida Maria (2006)

É interessante observar que, apesar do repetível, do mesmo espaço, das mesmas tarefas, os sentidos produzidos para os sujeitos-leitores nunca se darão da mesma forma, uma vez que, no âmbito bakhtiniano, os sentidos e sujeitos não são fixos e acabados e, por isso, apesar da reiteração, esses recursos nunca estarão finalizados, mas, sim, em um processo constante de renovação. Pode-se perceber, por exemplo, que o sentido inaugural de assistir à videoanimação *Vida Maria* pela primeira vez não é o mesmo de assisti-la pela segunda, terceira ou quarta vez. O mesmo acontece com o nome “Maria”, quando é exposto pela primeira vez, e quando, por fim, é apresentado sete vezes. De acordo com Bakhtin (2011, p.378):

A compreensão dos elementos repetíveis e não repetíveis do todo. Identificação e encontro com o novo, o desconhecido. Esses dois momentos (o reconhecimento de repetível e a descoberta do novo) devem estar fundidos indissociavelmente no ato do vivo da compreensão: porque a não repetitividade do todo está refletida também em cada elemento repetível, coparticipante do todo (por assim dizer, é repetível-não-repetível) (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Ainda por meio da Figura 1, é possível ponderar, também, sobre os traços grotescos da mão da criança, demonstrando o esforço físico que ela desempenha ao ajudar sua mãe nos afazeres de casa, além disso, remete à força da mulher sertaneja já presente na menina Maria. A percepção do contexto do sertanejo é indicada por meio da escolha de elementos visuais que condizem com a concepção que socialmente se tem do sertão: o sol quente, a terra seca e árida, o acesso restrito à educação etc.

Pensar na inserção dessa videoanimação em sala de aula possibilita que determinadas reflexões em torno da constituição da personagem Maria José e da condição de mulher sejam ponderadas, não só no âmbito sertanejo, mas no âmbito social de concepção do feminino. Além disso, perceber as escolhas feitas pela videoanimação, como o uso de determinadas cores, expressões faciais, a presença da trilha sonora e as diferentes nuances da música é um exercício de interpretação do texto, para além do campo verbal, que dialoga e responde diretamente à vida desses sujeitos.

É nesse processo de compreensão por parte dos alunos que os diálogos entre os enunciados concretos se realizam. Para Bakhtin (2011, p. 274, grifo do autor), enunciado é a “*real unidade da comunicação discursiva*” e, por isso, caracteriza-se pelo processo de responder previamente a outros enunciados e, conseqüentemente, suscitar enunciados posteriores. Diante desse processo de réplica constitutiva do enunciado, Volochinov (2017) salienta que a compreensão configura-se como uma resposta ativamente responsiva, dessa forma, o próprio movimento de

interpretação (no caso deste capítulo, da videoanimação) já se caracteriza como um posicionamento responsivo e instaura um diálogo. Nas palavras do autor:

[...] toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. Apenas a compreensão é capaz de dominar o tema, pois um processo de formação só pode ser apreendido com a ajuda de outro processo também de formação. Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. [...] Toda compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como a réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante (VOLOCHINOV, 2017, p. 232).

Assim, a antipalavra do sujeito-leitor, em qualquer ato de linguagem, nesse caso, diante da videoanimação *Vida Maria*, instaura, entre esses lugares-outros, o diálogo entre as palavras, as escolhas e as construções axiológicas em que esses dizeres são significados e ressignificados. O autor completa, ainda, que “qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal, se desenvolve sob a forma de intercâmbio de enunciações, ou seja, sob a forma do diálogo” (VOLOCHINOV, 2013, p. 163). Portanto, o aluno, diante das escolhas/estratégias apresentadas pela videoanimação, constitui-se enquanto sujeito alteritário, isto é, por meio de uma relação de *outridade* com os demais sujeitos. A importância do outro na constituição desse sujeito pode ser percebida diante da cena expressa pela Figura 2.

No momento apresentado, a menina Maria é interrompida pela sua mãe, também Maria, que, ao pegar em seu braço de forma brusca, diz para ela não perder seu tempo “desenhando seu nome”. Na presente cena, a câmera se personifica e fica instável, de modo a reafirmar, por meio de uma imagem em movimento, a forma rude como a menina é arrancada da cadeira. E dimensiona esse olhar da câmera, olhar alheio (do outro), como participante do processo

enunciativo de constituição. Nesse sentido, o sujeito expectador é inserido diretamente na constituição desse processo de concepção do outro.

Figura 2: Maria e sua mãe



Fonte: Vida Maria (2006)

A expressão apresentada pela menina Maria evidencia seu medo por estar praticando uma ação vista como errada pela sua mãe. Nesse instante, a trilha sonora que, até então, caracterizava-se pela sutileza sofre alteração e a nova sonoridade gera um efeito de tristeza surpreendente, que acompanha o desenrolar do enredo da videoanimação. Nesse sentido, cumpre salientar a importância dos aspectos sonoros na constituição dos sentidos produzidos pelo sujeito-expectador. Permitir que essas estratégias sejam vivenciadas, também, em âmbito escolar caracteriza um processo de constituição para além da linearidade interpretativa de um texto escrito, por exemplo.

Motivar que o aluno perceba essas alterações, seja da câmera, seja da trilha sonora, possibilita a construção de determinados sentidos e um diálogo com as diferentes semioses presentes na videoanimação. Como pode-se observar nas cenas que compõem as Figuras 3 e 4, quando, por meio de um giro de câmera, Maria José é apresentada com uma aparência mais velha, esse artifício pode permitir a inserção de estratégias metafóricas em sala de aula,

por exemplo, a virada de câmera instaure-se, na videoanimação, como a própria passagem do tempo.

Figuras 3 e 4: Maria criança e o crescimento de Maria



Fonte: Vida Maria (2006)

No decorrer da cena, a câmera fica oscilante e pode-se perceber uma tensão na música. Nesse momento, um movimento da câmera revela que a menina cresceu e encontra-se alguns anos mais velha. Entretanto, Maria José permanece no mesmo lugar, realizando o mesmo movimento. Como já evidenciado no início da seção, a mudança da câmera dá luz a uma não mudança da realidade da personagem, a manifestação de seu olhar demonstra a baixa perspectiva de um futuro além dos limites da cerca que, além de delimitar seu espaço, impede-a de ver o horizonte.

É interessante observar como as Marias apresentadas na videoanimação sempre estão do lado de dentro da cerca, o que pode representar o espaço delimitado à mulher no contexto social. Assim, todo o percurso da história acontece no interior de uma cerca, que sugere uma visão de prisão e de mundo limitado ao corpo feminino. Nesse contexto, o sujeito feminino sempre estará predestinado a viver uma vida simples, com tradições que o impossibilitam sonhar com outras perspectivas de futuro, vivendo somente para procriar. Um último fator importante para análise é observar como só os homens (na videoanimação representados pelo pai de Maria José e por Antônio) têm acesso ao lado externo da cerca, como observa-se na Figura 5:

Figura 5: Antônio e o pai de Maria



Fonte: Vida Maria (2006)

Nas cenas que se seguem, em um jogo de câmera é revelado que Maria José está grávida. Conforme os enquadramentos se modificam e acontece o jogo de câmera característico da passagem de tempo na videoanimação, Maria continua grávida e cada vez mais cansada. Pode-se observar que as tarefas continuam as mesmas, ou seja, os aspectos comportamentais são padronizados e vieram como tradição de seus pais, uma herança cultural de seus antecessores. Nesse momento, o peso da lata é substituído pelo peso das inúmeras gravidezes expostas no curta metragem, como pode-se perceber nas Figuras 6 e 7:

Figuras 6 e 7: O pilão e a força da mulher



Fonte: Vida Maria (2006)

Na Figura 6, Maria permanece grávida, encontra-se trabalhando em um pilão, mas sua feição ainda é serena. Logo após,

em um giro lento, a câmera revela que a personagem já não está mais grávida, sua barriga na pós-gravidez possui um aspecto flácido, sua feição já não é tão amável e ela ainda realiza a mesma tarefa (Figura 7). Em sequência, a câmera continua girando em torno de seu corpo, sinalizando a passagem do tempo e revelando uma nova gravidez.

Figura 8: Expressão de raiva



Fonte: Vida Maria (2006)

Já na Figura 8, é possível perceber que Maria demonstra uma feição que corresponde a um sentimento de raiva, e sua respiração expressa suspiros de cansaço. Atentar-se à feição da personagem, aos gestos e à trilha sonora é uma estratégia de interpretação necessária para o desenvolvimento desse aluno, que está, a todo instante, em contado com semioses diversas. Assim, todos os recursos semióticos utilizados na construção do vídeo exercem papel essencial na construção dos sentidos pretendidos. Pode-se notar que a persistência é um fator recorrente na vida de Maria e, conseqüentemente, das Marias anteriores e posteriores a ela. O estado cíclico e cercado da vida de Maria parece sempre ganhar um caráter novo, mas de repetição, a persistência da gravidez contorna a vida adulta da mulher e permanece com ela até a sua morte.

Além das estratégias já apresentadas, é interessante refletir com o aluno, dentro do âmbito escolar, por que, com o passar das cenas, as cores expostas nos vestidos de Maria José tendem a se tornar mais escuras e como isso reflete uma vida mais amargurada

e infeliz da personagem. Permitir que eles reconheçam a estratégia da associação de cores à felicidade é um mecanismo de interpretação que compreende o todo enunciativo e não só o verbal.

Posteriormente, tem-se as cenas das Figuras 9 e 10, em que Maria, novamente grávida, está descansando sob a sombra de uma árvore, que, aparentemente, nesse contexto, representa a sombra da tradição. Essa associação pode ser apresentada diante da concepção de árvore genealógica, árvore da vida, entre tantas outras referências. Ao longo da cena, os filhos de Maria, todos homens, passam por ela pedindo sua bênção.

Figura 9 e 10: A árvore e a última gravidez



Fonte: Vida Maria (2006)

Após todos os meninos saírem, Maria muda seu semblante, ela olha e acaricia sua barriga (Figura 10); a representação facial da personagem em seguida se apresenta de forma preocupada/aprensiva. Acredita-se na possibilidade de Maria temer que a criança concebida em seu ventre seja uma menina. A mulher, nessa passagem, já possui aspectos da velhice, seus cabelos já começam a ficar brancos e sua pele possui muitas marcas de expressão, que são as marcas causadas por tanto trabalho, sacrifício, e pelos inúmeros momentos de gravidez.

No decorrer da videoanimação, enquadra-se a feição de Maria (Figura 11), que lamentava pela sua gestação. Após poucos segundos, e sem que haja um movimento na câmera que sinalize a mudança de tempo, a mulher, espantada, observa algo a sua frente. Seu suspiro e olhar se transformam e, marcada pela fúria, Maria segue em direção à casa. A mulher caminha pelo terreno,

chamando pelo nome de “Maria de Lurdes”, de maneira rude, e, ao chegar em sua casa, a mesma em que ela foi criada quando criança, ela se depara com a pequena menina ajoelhada em uma cadeira, escrevendo em um pequeno caderno. A música de fundo, neste momento, evidencia tensão, e Maria arranca, pelo braço, a menina “Maria de Lurdes” do banco em que estava ajoelhada (Figura 12).

Figura 11 e 12: Maria de Lourdes e sua mãe



Fonte: Vida Maria (2006)

Nesse momento, o professor poderá abordar com seus alunos os semblantes apresentados pelos personagens, além da mudança da trilha sonora e como a história se repete na construção da videoanimação. Maria José diz, mais uma vez, a frase que sua mãe disse a ela, quando menina, sentada no mesmo banquinho: “Em vez de ficar perdendo tempo desenhando, vai lá pra fora arranjar o que fazer, vá!” Diante dessa fala, pode-se evidenciar que Maria reproduz a mesma atitude que lhe foi passada por sua família e repete sua sina com sua filha Maria de Lurdes, fazendo-a cumprir as mesmas atividades que ela, quando criança, mais uma vez reiniciando aquele velho ciclo. É de suma importância observar como a reiteração desse ciclo é expresso pela escolha das mesmas personagens, das mesmas roupas e, inclusive, das mesmas feições e gestos.

Já no final da videoanimação, na cena exposta na Figura 13, acontece o velório da mãe de Maria José. Percebe-se que somente os homens da família estão presentes junto à mulher falecida. Nesse momento, a câmera faz um giro e mostra Maria de Lurdes trabalhando no quintal da casa, debaixo da sombra da árvore, simbolizando o papel da mulher no contexto exposto pela videoanimação, no qual ela possui

valor socialmente imposto a ela; seus desejos e vontades não possuem voz diante de uma realidade delimitada.

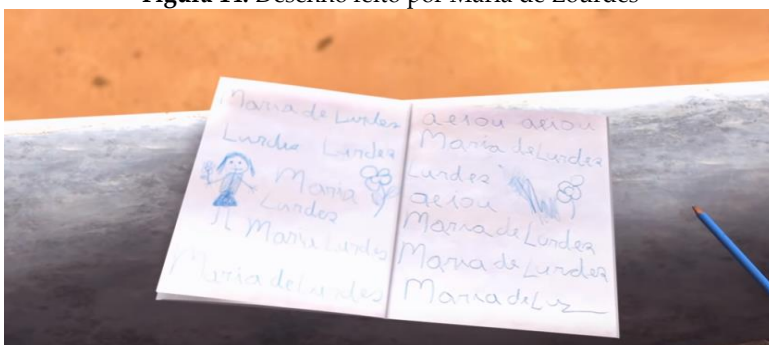
Figura 13: Velório da mãe de Maria



Fonte: Vida Maria (2006)

Por fim, a câmera enquadra o caderno que foi utilizado por Maria e por sua filha para escrever e, com um sopro de vento, é revelado que, em cada página, a geração de uma Maria escreveu ali: Maria de Lurdes, Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria das Dores, Maria da Conceição e Maria do Carmo, o que pode representar a dor de todas as Marias anteriores a Maria José e a Maria de Lurdes. Dessa forma, evidencia-se, cada vez mais, o peso da tradição e a limitação do sujeito feminino, no âmbito da videoanimação.

Figura 14: Desenho feito por Maria de Lourdes



Fonte: Vida Maria (2006)

Assim, ao possibilitar que o aluno entre em contato com textos que apresentam semioses para além do campo verbal, instaura-se, em sala de aula, a possibilidade de uma ressignificação dos lugares presentes nesse espaço. Isso porque a inserção de textos multissemióticos, em sala de aula, desloca professores e alunos na relação dialógica, permitindo que se percebam dentro da construção alteritária, sempre em relação com o outro, pois é nesse momento que os sujeitos se percebem como parte do diálogo de forma responsável. Para além disso, refletir sobre a constituição do sujeito feminino, as Marias na videoanimação, possibilita reflexões em torno da concepção da mulher na sociedade, o que permite o desenvolvimento crítico dessa concepção e a luta, de forma direta e indireta, contra os processos de segregação desse corpo para, conseqüentemente, viabilizar a voz dessas tantas Marias, dentro e fora do âmbito escolar.

3. Reflexão

Com base nas discussões apresentadas, pode-se perceber que a abordagem sobre as escolhas multissemióticas, em sala de aula, possui um caráter essencial, tendo em vista o atual contexto da tecnologia, a qual faz-se presente na vida da maioria dos alunos. Para a leitura desses textos que requerem diversos letramentos, os alunos precisam estar respaldados por conhecimentos que possibilitem a eles atuar nos diversos contextos sociais, isto é, o aluno, na escola, deve ser preparado para atuar de maneira ativa fora do âmbito escolar, na vida, em diálogo constante com essas várias semioses.

Sendo assim, a abordagem, em sala de aula, da videoanimação como material didático para o aprendizado, contribui para o ensino e para a construção de uma proposta que tem como objetivo levar os alunos a problematizarem a realidade a sua volta. Nesse sentido, o papel do professor, diante dessa proposta, é o de mediador, de (co)construtor desses sentidos, e não o de detentor e transmissor; sendo assim, faz-se necessário que o professor estimule o aluno a assumir a posição ativamente responsiva de seu próprio aprendizado. Perante isso, é de grande valia que o educador atue

valorizando e considerando todo o conhecimento prévio do aluno, agindo de maneira receptiva às ideias e sugestões feitas com base na análise do vídeo, para que, desse modo, haja um engajamento a uma discussão rica em percepções e reflexões acerca do conteúdo abordado, proporcionando autonomia aos alunos.

Para além disso, ao utilizar elementos audiovisuais difundidos pelas tecnologias digitais como instrumento metodológico de ensino-aprendizagem em sala de aula, aproxima-se o material de estudo da realidade dos alunos, despertando maior interesse e curiosidade para o conteúdo exposto, com práticas educacionais diferenciadas. Possibilitar que o aluno compreenda as diferentes semioses, por exemplo, as visuais/imagéticas e sonoras em diálogo com a verbal, é possibilitar uma (co)construção do todo do enunciado que atente-se à escolha, seleção e disposição desses recursos. Afinal, mais que uma mera composição estrutural do gênero, os recursos apresentados na seção anterior estão diretamente ligados à construção dos sentidos almejados em determinado projeto de dizer do autor.

Por fim, conclui-se que, ao trilhar esse percurso, além de o professor estar contribuindo para o desenvolvimento de um sujeito com habilidades em diversos letramentos, ele estará, também, proporcionando ao aluno a chance de experimentar e reproduzir a videoanimação e o texto multissemiótico como objeto de conhecimento, possibilitando a constituição de sujeitos-leitores-críticos, a partir do uso dessas tecnologias digitais.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. *Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da*

língua(gem); **Anais..** I Congresso nacional de estudos linguísticos, Vitória-ES, 2011.

FERREIRA, H. M. ; VILLARTA-NEDER, M. A. Textualização e enunciação em texto multimodal: Análise do vídeo de animação escolhas da vida. **Prolíngua** (João Pessoa), v. 12, p. 69-83, 2017.

LIMA, E. A. **Multimodalidade e leitura crítica**: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, F. R. da S.; SOUZA, M. Aspectos multimodais em editoriais da Veja. In: Anais do **Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, II, set. 2008, Recife. Recife: NEHTEUFPE, 2008, p. 1-16.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. do russo: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013.

VIDEOANIMAÇÃO REFLEXION: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA A PARTIR DA PROBLEMÁTICA DO PADRÃO DE BELEZA

Marco Antonio Villarta-Neder
Taísa Rita Ragi
Kleissiely de Castro

Introdução

A sociedade em que vivemos, nesse momento histórico, caracteriza-se, entre outros elementos, por uma dinâmica interrelação entre tecnologias e suportes, muitos deles no mundo digital. Essa constituição multissemiótica afeta, também, o trabalho do professor, em sala de aula. Mais do que a disponibilidade de novos recursos didáticos, o professor passa a lidar com a expectativa dos alunos e da sociedade de que seja a sala de aula um ambiente que trabalhe em relação com o mundo concreto, com a realidade da vida como é percebida pelas pessoas.

Em muitas situações, os alunos não se afeiçoam com o material “tradicional” de estudos e, dessa forma, o desejo de leitura e de aprendizagem por meios analógicos perde espaço para a tecnologia, principalmente com o uso cada vez mais frequente do celular.

Surge, então, a alternativa de trabalho com videoanimações, as quais, à primeira vista, podem parecer simples desenhos, mas trazem não somente uma oportunidade de trabalho com gêneros discursivos que fazem parte do cotidiano desses alunos e do contexto de mundo do qual participam, como constituem um desafio teórico para que esse trabalho pedagógico possa ser empreendido.

Nessa direção, Morán Costas (1995) afirma que a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização e a análise lógica.

Diante do supracitado, entendemos que é imprescindível pensar na formação escolar dos alunos, com o intuito de garantir que estejam aptos a promover a integração de várias linguagens, nos diferentes contextos sociais. Para a consecução de análise de uma videoanimação, iremos, ao longo deste capítulo, discorrer sobre as possibilidades de aplicação e de leitura desse texto multissemiótico. Dito isso, optamos pela escolha da videoanimação produzida pela Animated Short Film HD, intitulada *Reflexion* (by Planktoon), a qual tem como propósito fazer com que os telespectadores reflitam sobre a construção da identidade feminina, a partir da problemática do padrão de beleza imposto socialmente.

O trabalho com videoanimação em sala de aula

Com o advento da globalização atrelado à questão da revolução tecnológica, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de uma reformulação no ensino de Língua Portuguesa, por meio de novas ferramentas que englobem os diferentes gêneros discursivos. Entretanto, a grande questão é como fazer o uso de tecnologias digitais de forma dinâmica/interativa, que prenda a atenção dos alunos, em uma época em que o professor vive em constante disputa com o celular.

Gradativamente, há a inserção de metodologias ativas no espaço escolar, o que leva o professor à busca por novidades, formas diversificadas de ministrar as suas aulas. Uma das alternativas é o uso do gênero discursivo videoanimação. Entendemos que trabalhar com um gênero que, no cotidiano desses alunos, já desperta sua atenção e seu interesse, torna possível fazer os alunos perceberem a relevância de atividades de ensino-

aprendizagem de linguagens/da língua, propostas na sala de aula. Alguns autores já destacam esse uso de gêneros discursivos audiovisuais, como é o caso de Bonetti:

Para um educador, o audiovisual é um forte aliado, pois além de ser estimulante para os alunos, ele pluraliza o processo educacional, apresentando-se como outra possibilidade de diálogo, trazendo diferentes olhares, com uma dinâmica e tempo próprios do mundo moderno e da juventude, servindo também de estímulo ao professor (BONETTI, 2008, p. 23).

Diante disso, torna-se imprescindível que a formação dos professores também seja voltada à incorporação do alunado na sociedade da informação. Integrar estratégias didático-metodológicas ao ensino, de forma interdisciplinar, contribui para o redimensionamento do que é a leitura. À luz da concepção de Ferreira, Villarta-Neder e Vieira (2015), tem-se que:

Ler é uma atividade complexa. Primeiro, porque a leitura não é uma atividade meramente escolar, mas uma atividade social. A leitura é importante na escola por ser imprescindível em nossa sociedade hipertextual, em que os textos apresentam uma interdependência e coocorrência de semioses e modalidades. Logo, com o surgimento de diferentes suportes e, considerando as novas configurações, a atividade leitora demanda novos letramentos (FERREIRA; VILLARTA-NEDER; VIEIRA, 2015, p. 72).

De fato, a produção, circulação e recepção de textos multissemióticos, em grande escala e fortemente presente no cotidiano das pessoas, marca a sociedade contemporânea, tornando-se necessária uma nova discussão acerca da leitura, uma vez que os textos (verbais e não verbais) que circulam diariamente, exploram uma diversidade de elementos multissígnicos, portadores de um conjunto de novas linguagens/sentidos.

Esse circuito de produção, circulação e recepção está presente no conceito de gêneros discursivos, elaborado por autores do

chamado Círculo de Bakhtin, nas décadas iniciais do século XX. Para esse pensador russo,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Entre as várias implicações desse conceito, talvez a mais importante seja a de que gênero é um enunciado. Para os autores do Círculo, o enunciado (enquanto produto e processo – o termo russo *vyskazyvánie* traduz-se tanto como *enunciado* quanto como *enunciação*) sempre responde a algo anterior e provoca uma resposta. Essa constituição, retrospectiva e projetiva do enunciado exige que ele seja identificado e analisado nesse circuito. Volóchinov, outro autor do Círculo, acrescenta que essa relação não se dá somente entre signos verbais:

Se se observa o processo de formação desses pequenos gêneros cotidianos, não é difícil notar que a comunicação verbal, em cujo âmbito eles nascem e se organizam, compõe-se de dois momentos de enunciação feita pelo falante e sua compreensão por parte do ouvinte. Essa compreensão contém sempre os elementos da resposta. Em realidade, normalmente, nós concordamos ou discordamos do que ouvimos. Habitualmente respondemos a qualquer enunciação de nosso interlocutor, se não com palavras, pelo menos com um gesto, um movimento de cabeça, um sorriso, uma pequena sacudidela da cabeça etc. Pode-se dizer que qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal, se desenvolve sob a forma de

intercâmbio de enunciações, ou seja, sob a forma do *diálogo* (VOLÓCHINOV, 2013, p. 162-163, grifo do autor).

Tal concepção e abordagem nos permite olhar para os textos multissemióticos enquanto gêneros discursivos, que, enquanto enunciados, vão demandar de nosso esforço analítico esse movimento e esse diálogo, tanto entre sistemas sígnicos diversos quanto em relação aos sujeitos em situações enunciativas.

Prosseguindo nesse raciocínio, podemos acrescentar a concepção de Vieira (2012, p. 2), de que, em uma sociedade do conhecimento, em que há uma multiplicidade de informações disponíveis aos leitores, os textos multissemióticos permitem representar imagetivamente uma informação, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. Assim, as imagens, as cores, os tipos de letras também são produtores de sentido e precisam ser interpretados; trazem informações que precisam ser inferidas.

Em relação ao ensino da língua portuguesa, não há como dissociar leitura, livro didático e tecnologias disponíveis. A escola, como um dos agentes de letramento, precisa enfrentar o desafio posto a educadores e linguistas: contribuir para letrar uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação (XAVIER, 2005). Nesse sentido, os professores devem se preparar e, também, preparar os seus alunos para a leitura de todos os elementos presentes nos textos multissemióticos e orientá-los a como incorporar tais conhecimentos ao texto verbal.

Em face do exposto, observa-se que a concretização desse contexto multissígnico se dá por meio da interação entre as imagens, as cores, a sonoridade, os elementos linguísticos, entre outros aspectos presentes. Por essa razão, procuramos compilar, neste capítulo, uma das propostas de exploração do gênero videoanimação, que apresentamos em uma das reuniões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do

Pibid-Letras/Português, da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Proposta de análise da videoanimação escolhida

Damos início à discussão, apoiados na concepção de Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 83), que salientam que “a composição de um curta-metragem envolve diversos discursos construídos por outros sistemas semióticos (campos, profundidade, tamanhos relativos dos signos representados, sequenciamento, iluminação, cenografia, figurino, maquiagem, atuação das personagens, ponto de vista da câmera, movimentos ópticos, sons, cores etc.). Logo, a compreensão acerca da confluência entre as semioses trabalha ativamente o processamento das informações, uma vez que a compreensão leitora é entendida como uma resposta do leitor, no circuito enunciativo.

Figura 1: insatisfação da personagem ao se olhar no espelho.



Fonte: Videoanimação *Reflexion* (1:09)

A videoanimação escolhida para análise neste capítulo tem como título *Reflexion*⁴. Nela, é abordada, a partir da perspectiva feminina, a problemática referente à imposição de um padrão de

⁴ Disponível em: <https://bit.ly/2Nr8ykl>. Acesso em: 9 jun. 2019.

beleza, visto que a personagem principal vive em constante briga com o espelho, insatisfeita com sua imagem. À vista disso, nesta seção serão analisados alguns dos recursos que compõem a linguagem plurissemiótica dessa animação.

O vídeo possui como personagens uma mulher, que é a protagonista (Figura 1), e um homem, seu namorado. A estrutura narrativa da animação tem como cenários uma loja e um apartamento. Este último é o ambiente onde se desenvolve a maior parte da história.

À primeira vista, é possível observar a questão do aspecto sonoro, o qual muda conforme se intensificam as atividades desenvolvidas pela protagonista, sendo fiel aos movimentos realizados por ela. Essas nuances sonoras ocorrem durante toda a narrativa, evidenciando o que Aumont aponta como característica dos textos audiovisuais:

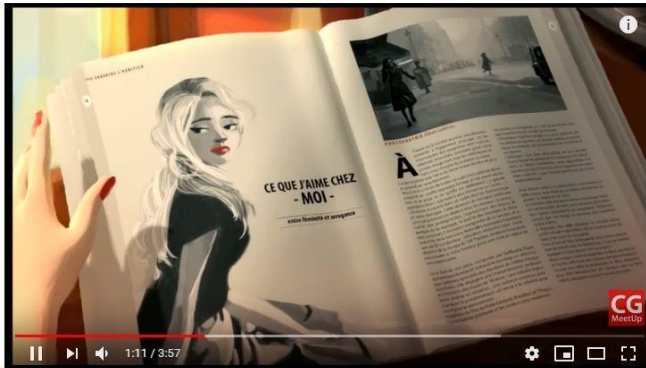
A riqueza perceptiva típica do cinema deve-se igualmente à presença simultânea da imagem e do som, o último restitui à cena representada seu volume sonoro [...]. A impressão é muito mais forte quando a reprodução sonora tem a mesma "fidelidade fenomenal" que o movimento (AUMONT, J. et al. 1995, p. 150).

Em outro momento, um aspecto relevante é a composição da paleta de cores. Como apontam Villarta-Neder; Ferreira (2019, p. 85), as cores "indicam posicionamentos enunciativos em relação ao modo como os elementos da cena e as personagens se constituem no espaço fílmico". Na animação, a coloração predominante é o laranja, uma cor de alta visibilidade, que chama atenção para os elementos mais importantes da narrativa. O branco faz alusão à temática da sedução⁵, evidenciada na cena em que a mulher sai do banho cantarolando, com toalhas brancas envolvendo seu corpo e

⁵ Nesse caso, pela disponibilidade de um corpo banhado, recém-saído de um ritual purificador e metaforicamente iniciático (várias iniciações se dão por imersão em água).

sua cabeça. Ademais, foi utilizada a cor vermelha, a qual pode ser associada às necessidades físicas e/ou mentais da personagem, fato este exemplificado na cena em que ela passa um batom para ficar idêntica à mulher que vê na revista (Figura 2).

Figura 2: padrão de beleza imposto ao público feminino.



Fonte: Videoanimação *Reflexion* (1:11)

No processo de construção de sentidos, os planos usados nos enquadramentos são de suma importância, pois orientam as interpretações do telespectador para que possa compreender o que é abordado no enredo. Além disso, a pluralidade de pontos de vista é seguida, geralmente, por um jogo de variações na escala dos planos.

Não é por acaso que a escala dos planos no cinema [...] estabelece-se em referência à inscrição do corpo do ator no quadro: sabe-se que a própria ideia da decupagem da cena em planos de escala diferente nasceu do desejo de fazer com que o espectador captasse, pela inclusão de um close-up, a expressão do rosto de um ator, de sublinhá-la, de marcar, desse modo, sua função dramática (AUMONT, J et al. 1995, p. 274).

No que tange ao recurso semiótico da perspectiva, “a equipe autoral, ao escolher determinado ângulo de tomada de fotografia, posiciona-se enunciativamente em um lugar do mundo que

circunscreve não somente a si mesmo, mas, igualmente, o lugar relativo do espectador” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2019, p. 86). Assim, a assimilação do espectador do lugar onde está situado pela narrativa da animação, pode indicar, pois, o lugar em que se apresenta a equipe autoral.

A problemática referente à imposição de um padrão de beleza pode começar a ser discutida na cena em que a mulher, após produzir-se, senta-se em frente ao espelho e, diferente do que espera, sua imagem não a agrada.

Há, então, uma quebra de expectativa, porque os telespectadores presumem que ela fique feliz com o que vê, mas, na verdade, ela dá um suspiro de insatisfação. Este fato pode ser associado, também, ao cansaço da personagem, na busca constante em ser algo que não é ou, melhor dizendo, a necessidade de seguir um padrão para se adequar àquele imposto pela sociedade.

Figura 3: confronto entre a personagem e seu reflexo.



Fonte: Videoanimação *Reflexion* (1:39)

No decorrer das cenas, a personagem entra em confronto com seu reflexo. A desavença começa quando ela, ao tentar passar um batom, acaba borrando-se e seu outro “eu”, o reflexo no espelho, caçoa do episódio ocorrido (Figura 3). A partir dessa cena, adentramos a temática da construção da identidade. Sobre esse conceito, Stuart Hall faz uma afirmação que convém à nossa análise da videoanimação:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no século XX. [...] Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma “crise de identidade” para os indivíduos (HALL, 2006, p. 9).

Na videoanimação, a identidade da personagem se expressa de duas formas: a interior e a exterior. Na Figura 4, em que é possível ver a personagem junto ao seu reflexo, há uma divisão, entre a personagem física, que remete ao mundo externo, no qual ela diariamente coloca uma “máscara” para viver na sociedade e, a personagem “fictícia”, que seria seu inconsciente, o qual luta para poder sair de trás da imagem de “fachada” na qual ela vive.

Em outro recorte, a protagonista tem um duelo com suas várias identidades. Após empurrões, puxões de cabelo, destruir sua casa e quebrar seu espelho jogando uma cadeira para se livrar do incômodo reflexo, dos estilhaços do vidro vão sair mais três “eus” (Figura 4).

Figura 4: confronto entre as diferentes identidades da personagem.



Fonte: Videoanimação *Reflexion* (2:42)

Podemos analisar essa cena parafraseando o que diz Kobena Mercer. O autor entende que somente em uma crise é que a identidade se torna uma questão; somente quando a fixidez, a coerência e a estabilidade são deslocadas pela experiência da incerteza, da dúvida (MERCER, 1990, p. 43). Ainda nessa direção, Hall (2006) frisa que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (p. 13).

Partimos, pois, para a última cena, a mais emblemática da narrativa (Figura 5). As inúmeras brigas com o próprio reflexo, no decorrer da videoanimação, chegam ao fim quando o namorado da personagem entra no apartamento. Ao ver a casa totalmente destruída, ele fica espantado, faz um gesto insinuando que a mulher é “louca” e acaba indo embora. Após isso, a personagem, com raiva, olha para o espelho e, nesse momento, temos um “corte” na cena, que nos impossibilita saber com convicção se o sorriso irônico exibido no espelho é da protagonista ou do seu reflexo.

Figura 5: cena em que não é possível identificar se o reflexo no espelho é da personagem ou do seu “eu” interior.



Fonte: Videoanimação *Reflexion* (3:26)

Nogueira (2010, p. 132), ao discutir a montagem no cinema, faz uma observação que nos auxilia na análise aqui empreendida, reiterando que, em se tratando da dinâmica da montagem,

“podemos constatar que muitas situações do cinema de animação ganham a sua eficiência narrativa ou formal precisamente através do ritmo, cadência ou momento dos cortes [...]”.

Nesse contexto, outra consideração de Hall (2006, p. 24) sobre a identidade cabe ser invocada: “a identidade realmente é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”. Logo

[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude (HALL, 2006, p. 38).

Diante do exposto, no decorrer desta seção, na qual demonstramos uma das diversas formas de leitura e análise do texto multissemiótico em questão, podemos observar o quanto o recurso videoanimação pode enriquecer as discussões em sala de aula e, dessa forma, abrir horizontes que permitem aos alunos utilizar estratégias que os auxiliarão na construção de novos sentidos, além de oferecer aos professores uma ferramenta didático-metodológica dinâmica e eficaz para ministrar suas aulas.

Considerações Finais

Tivemos como objetivo, neste capítulo, discutir como a análise de textos multissemióticos pode responder às necessidades que a escola e o professor têm para fazer frente aos desafios da

constituição multissígnica dos gêneros discursivos que circulam no cotidiano das pessoas e dos nossos alunos.

Na atualidade, as demandas sociais de leitura e escrita vêm exigindo dos sujeitos capacidades de letramento mais avançadas. A necessidade do desenvolvimento de práticas metodológicas que promovam uma leitura crítica por parte dos alunos evidencia-se, cada vez mais, no ambiente escolar.

Os impactos causados pelas inovações tecnológicas na formação dos leitores são consideráveis, já que o acesso às informações, a sistematização dos conhecimentos, a manipulação de conteúdos e a mobilização de estratégias para a atividade leitora exigem do novo leitor novas habilidades, que vão desde a mobilização de conhecimentos prévios, até um posicionamento diante do que foi lido.

Para que os sujeitos lidem com esse conjunto de práticas e de linguagens, é fundamental que conheçam, dominem e compreendam um conjunto de recursos e deslocamentos. O conhecimento a respeito do letramento multimodal é fundamental para o entendimento das diferentes linguagens, como se relacionam e a rede de conhecimentos que é construída pelo sujeito da linguagem. A constituição desse novo sujeito-leitor deve atender às necessidades contemporâneas, por meio de ações pedagógicas que contemplem essa condição multissemiótica dos gêneros discursivos com que convivem.

Se, por um lado, busca-se a educação do cidadão para o mundo do trabalho, por outro, pretende-se a formação de um ser crítico e flexível, capaz de continuar aprendendo novas condições de ocupação do espaço e de comunicação em sociedade; um indivíduo apto a compreender os fundamentos tecnológicos, de relacionar a teoria com a prática (MIRANDA, 2008). Diante das reflexões realizadas neste capítulo, acreditamos que este trabalho representa um grande passo no sentido de estimular e dar subsídios para que os alunos leiam criticamente e para que os professores se envolvam na investigação de novos meios de aprender e de ensinar.

Da perspectiva aqui apresentada, esse aluno-leitor não é meramente um receptor-receptáculo de sentidos prontos. Ele participa dessa construção enunciativa, que é sempre resposta a enunciados anteriores e sempre suscitadora de compreensões. É somente assumindo essa dinamicidade dos gêneros discursivos e o cotidiano dos gêneros que povoam a vida concreta desses alunos que se pode conceber um ensino de língua portuguesa que seja reconhecível como experiência que valha a pena, exatamente porque representa um encontro entre sujeitos que pensam, vivem, constroem identidade a partir dos signos, por meio deles, junto a eles.

Referências

AUMONT, J. et al. **A estética do filme**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BONETTI, M.C. **A linguagem de vídeos e a natureza da aprendizagem**. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciência modalidade física. São Paulo: USP, 2008.

FERREIRA, H.M.; VILLARTA-NEDER, M.A.; VIEIRA, M.S.P. Letramento multimodal: múltiplas práticas na construção do sujeito-leitor. In: BORGES, Rosângela Rodrigues. (Org.). **#Sou+ tec: ensino de língua(gem) e literatura**. Campinas: Pontes, 2015, p. 69-86.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro (RJ): DP & A, 2006.

MERCER, K. **"Welcome to the jungle"**, In Rutherford, J (org.). **Identity**. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

MIRANDA, F.M.W. **Audiovisual na sala de aula: Estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensinoaprendizagem.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MORÁN COSTAS, J. M. Comunicação e Educação, São Paulo, 121: 27 a 35, jan./abr. 1995.

NOGUEIRA, L. **Manuais de cinema III - Planificação e montagem.** LABCOM.IFP, 2010.

Reflexion, by Planktoon. USA: Animated Short Film HD. Disponível em <https://bit.ly/2Nr8ykl>. Acesso em: 09 jun. 2019.

VIEIRA, M. S. P.. **A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas.** Anais do SIELP, v. 02, p. 01-09, 2012.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. Vídeo-animação: provocações para o ensino da leitura em textos multissemióticos no PIBID/LETRAS. In SILVA, P. R. (et alii) [org.] **Pibid UFLA – Experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica.** São Paulo: Livraria da Física, 2019.

VOLÓCHINOV, V.N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

XAVIER, A.C. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, C.F.& MENDONÇA, M. (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.

VIDEOANIMAÇÃO APEGO Y EGO: UMA DESCONSTRUÇÃO DO PERFIL FEMININO DIFUNDIDO PELA INDÚSTRIA DA BELEZA

Cecília Moreira
Guilherme Melo
Jaciluz Dias

Introdução

A construção do sujeito, em uma determinada sociedade, engloba inúmeras questões que suscitam discussões e reflexões sobre o comportamento da coletividade. Dessa forma, o presente capítulo, elaborado com o objetivo de analisar a videoanimação *Apego y Ego: motores do consumo*, problematiza as concepções do gênero feminino impregnadas na sociedade contemporânea.

Na organização do capítulo, apresenta-se, inicialmente, um embasamento teórico voltado para as construções das identidades de gêneros que constituem e se alteram no âmbito social. Além disso, um olhar voltado ao passado é empreendido, para que seja possível entender como as questões da padronização da beleza estão historicamente enraizadas no contexto da sociedade atual.

Em seguida, faz-se necessário entender que, com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), foi possível integrar o gênero videoanimação ao âmbito escolar, com o intuito de problematizar questões socialmente relevantes, que fazem parte da referência cultural dos alunos, a fim de contribuir para ampliar o senso crítico desses estudantes, no que diz respeito à relação sujeito e sociedade.

Assim, espera-se que este capítulo possibilite uma provocação sobre a temática abordada na videoanimação, incentivando a

utilização das tecnologias no contexto escolar e suscitando reflexões sobre como padrões de beleza idealizados interferem no comportamento das pessoas, em sociedade.

O padrão de beleza problematizado em uma videoanimação

O gênero videoanimação é composto por fotogramas produzidos individualmente e ligados entre si, que dão a ilusão de movimento contínuo e, de acordo com Villarta-Neder e Ferreira (2019),

Pertencentes à ordem do narrar, as animações passam a apresentar, cada vez mais, conteúdo temático variado, como conflitos humanos, abordados em tom lírico e instigante. O contexto de produção, normalmente, está ligado às produtoras de vídeos, que têm por objetivo apresentar uma produção alternativa, que congrega, muitas vezes, ludicidade, crítica social e formação de valores. (p.89)

Considerando tal contexto, este capítulo se pretende à análise da videoanimação *Apego y Ego: motores de consumo*, buscando discutir e refletir sobre como as concepções de gênero sexual estão impregnadas na sociedade contemporânea – e, mais especificamente, como os padrões de beleza femininos decorrem dessas concepções. Dessa forma, as reproduções de estereótipos presentes na videoanimação em tela permitem que o espectador analise e ressignifique as concepções culturalmente construídas sobre o gênero feminino.

Parte-se do pressuposto de que as TDIC permitem o acesso imediato às várias esferas que constituem uma sociedade. Desse modo, a videoanimação, como linguagem cinematográfica, engloba elementos que possibilitam suscitar discussões relevantes, as quais, se utilizadas em sala de aula, contribuem para a formação crítica dos alunos. Assim, por meio das representações multissemióticas da videoanimação escolhida, é possível que debates sejam realizados, no campo escolar, possibilitando

questionar e refletir criticamente sobre alguns valores construídos em sociedade, como a busca excessiva pela beleza perfeita, como no caso da videoanimação em tela.

Nesse sentido, Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 92) esclarecem que é necessário que os textos multissemióticos, como as videoanimações, sejam vistos criticamente:

O exercício de leitura crítica permite uma ressignificação, viabilizando não somente a compreensão da textualidade da obra, mas também a percepção da pertinência e das arbitrariedades de determinadas escolhas, que implicam a reprodução de estereótipos e a legitimação de pontos de vista.

Por conseguinte, uma videoanimação, ao tratar de uma temática recorrente na vida real, é bastante significativa. No caso deste texto, a videoanimação analisada discute o tema contemporâneo voltado para como os padrões de beleza femininos influenciam o comportamento das mulheres. Tendo em vista que as videoanimações têm caráter lúdico e rico em semioses, elas possuem grande poder de atrair o público, com relação aos mais variados assuntos.

Ao se utilizarem de diferentes linguagens (imagens, sons, palavras etc.), as videoanimações são uma forma de tratar, de modo dinâmico e inovador, temas normalmente tidos como habituais. E, por isso, podem causar reações no espectador, com a construção de sentidos, acompanhada do reconhecimento de diferentes elementos e suas funções no vídeo. Tudo isso é realizado por meio de caricaturas bastante simbólicas, no que diz respeito à vida em sociedade. Nesse sentido, Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 77), retomando as ideias de Koch e Penna (2006), apontam que

a escolha dos referentes representa uma maneira de os usuários da língua realizarem seu projeto de dizer e um meio estratégico de operar com objetos de discurso. Esse processo permite inserir os interlocutores em uma moldura comum de conhecimentos

compartilhados, além de confirmar ou frustrar as expectativas do leitor, abrindo espaço para a negociação na construção de sentidos.

Na videoanimação *Apego y ego*, a representação caricatural de uma mulher que corre incessantemente atrás do padrão de beleza atual tem como objetivo demonstrar uma realidade social que perdura por décadas. Nesse sentido, por meio dessa construção caricatural, o trabalho com o tema proposto pela videoanimação tende a ser mais descontraído, o que gera maior receptividade por parte do espectador, pois o uso do humor para abordar um tema polêmico é capaz de aproximar o sujeito-espectador da videoanimação, sobretudo, por esse se ver inserido, de alguma forma, naquele contexto.

Entende-se por gênero sexual aquilo que diferencia e identifica os homens e as mulheres. No entanto, a construção das identidades de gênero parte das relações históricas na sociedade em que um indivíduo está inserido, não sendo, portanto, predeterminadas, ou seja, “as identidades de gênero referem-se aos modos pelos quais os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculino ou feminino” (XAVIER FILHA, 2016).

Tomando como referência essa premissa, no âmbito escolar, é visível que a construção dos sujeitos está voltada para um gênero, isto é, o ensino educa os alunos para se comportarem a partir dos modelos idealizados em sociedade. Como aponta Louro (2000, p. 31),

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Nesse sentido, torna-se importante realizar um olhar histórico no que diz respeito ao tratamento do corpo em sociedade, ao longo dos anos. Dessa forma, ao estar ciente de que, em tempos remotos, o corpo não era tratado em sua individualidade, mas como pertencente a um

grupo social e passível de sofrer modificações para o indivíduo ser aceito no coletivo, é perceptível que, atualmente, essa visão ainda não tenha se modificado completamente, pois a tendência da indústria da beleza é olhar para os corpos como sendo modeláveis, o que provoca o surgimento de questionamentos como: até que ponto o ser é realmente dono de si e do seu próprio corpo? E como a mídia influencia a relação entre o ser humano e o seu corpo? Sobre isso, Guattari (2000, p. 39 *apud* SIQUEIRA; FARIA, 2007, p. 178) afirma que:

A imprensa, enquanto produtora de cultura de massa, alimenta-se de fluxos de singularidades para produzir, dia a dia, individualidades serializadas. Democraticamente ela “amassa” os processos de vida social, em sua riqueza e diferenciação, e, com isso, produz, a cada fornada, indivíduos iguais e processos empobrecidos.

Por isso, é necessário entender que, ao se construir um sujeito crítico capaz de resistir aos modelos idealizados em sociedade, a perspectiva educacional desencadeia inúmeras formas de se pensar sobre o “culturalmente correto” e esse é o ponto crucial para transformar um sujeito passivo em um ativo-pensante. Assim, ao se criarem novos métodos que provoquem o pensar do alunado, instituem-se estratégias para tornar o campo escolar um lugar que viabilize todos os tipos de discussões sociais e que, de acordo com Xavier Filha (2016), não tenha a pretensão de instituir uma verdade, mas de provocar maneiras de pensar sobre a construção coletiva da história, a qual é, constantemente, negociada.

Em uma sociedade que se sustenta em padrões de beleza como os que se veem atualmente, é difícil que o indivíduo se torne um sujeito independente de modelos idealizados. Assim, a caracterização da mulher como um objeto feminino que precisa atingir a perfeição apresenta-se em diversas sociedades. Com isso, a padronização por um corpo perfeito, que deve ser acompanhado de um rosto delimitado por uma beleza irreal e a determinação do papel imposto à mulher são obstáculos discutidos na

videoanimação analisada neste capítulo. Nesse sentido, conforme Luciane de Paula (2017, p. 304) afirma:

A liberdade de ser mulher passa pela transformação de um corpo tido, socialmente, como “perfeito” (e a perfeição é estereotipada – magra, loira, cabelos compridos – soltos ou com penteados – muito maquiada etc.), um passaporte a um jeito de ser: o sujeito deve ter X corpo e se comportar de X maneira para poder ser aceito. Isso é liberdade?

No que diz respeito aos papéis determinados para os indivíduos, especificamente, às mulheres, nota-se que os discursos gerados sobre gênero sexual envolvem várias questões históricas e, por isso, os papéis delimitados para o feminino ainda são questionados e problematizados, porém continua sendo recorrente a normalização dos valores impostos às mulheres.

A partir dessa concepção sobre os padrões ideológicos que são determinados às mulheres, observa-se que o discurso impregnado na sociedade se ancora em atributos históricos, ou seja, a questão feminina na sociedade contemporânea advém de conceitos preexistentes. Assim, a organização do discurso precede os sujeitos, pois as questões idealizadas de beleza já estão historicamente enraizadas no meio social. Portanto, a linguagem, como a utilizada na videoanimação, serve de aparato para desconstruir os discursos que circundam e alteram o âmbito social.

Nesse viés, a temática abordada na videoanimação *Apego y Ego* discute os parâmetros idealizados ao gênero feminino e, apesar de se constituir exageradamente, a animação traz consigo uma quebra do paradigma da perfeição. Outrossim, é nas relações sociais que esses indivíduos se constituem e, portanto, deve-se pensar que, para se alterar essa constante, é necessário que haja um diálogo entre os textos, signos e sujeitos, para que esse processo de resistência aos modelos idealizados seja instantaneamente empreendido.

A videoanimação problematiza e leva a reflexões sobre os padrões femininos culturalmente construídos. Assim, faz-se

necessário introduzir um último questionamento: até que ponto buscar um padrão de beleza tido pela sociedade como “perfeito” é relevante para vida do ser humano? A fim de problematizar questões como essa, na próxima seção será apresentada uma análise da videoanimação *Apego y ego: motores do consumo*.

Os padrões de beleza femininos na videoanimação *Apego y ego*

A videoanimação escolhida para análise foi originalmente encontrada no Facebook e, mais tarde, também no YouTube, com o nome de *Apego y ego (Corto para reflexionar): motores de consumo*. Os créditos do curta estão em caracteres orientais (para os quais não se conseguiu a tradução) sendo possível identificar apenas, no canto superior direito o nome *Youku*, um canal chinês de vídeos, semelhantes ao YouTube.

A videoanimação tem como personagem principal uma mulher que passa por um longo processo em busca de se adequar à imagem difundida pela indústria da beleza. Essa imagem é tão idealizada que, para atingi-la, a protagonista não mede esforços e passa por várias modificações corporais: aumenta os olhos, afina o rosto, expande os seios e o quadril, diminui a cintura, altera o formato dos lábios e acrescenta mais cabelo. Até se dar conta de que não há mais como realizar tantas alterações e, então, rebela-se contra o “modelo ideal”, dando de cara com um novo padrão de beleza, que substitui o antigo e é exatamente como ela se encontrava no início da história.

De maneira geral, pode-se observar que a videoanimação se desenvolve em quatro momentos, que estão inter-relacionados: a) apresentação da personagem como uma mulher cuja beleza pode ser considerada comum; b) mudanças estéticas realizadas pela protagonista, com o intuito de aproximar seu corpo do que é tido como modelo ideal pela indústria da beleza; c) a corrida incessante e o estopim das inúmeras modificações corporais; d) o confronto, após muitas frustrações, com a imagem transmitida como perfeita em *outdoors*.

As cenas são constituídas por personagens caricaturais, cujas ações são marcadas pelo exagero, do qual decorrem efeitos de humor. Essa elaboração simbólica irônica contribui para apresentar um confronto entre o padrão de beleza real e a busca incessante por um modelo idealizado de beleza inalcançável.

Tomando por base os quatro momentos gerais citados inicialmente, tem-se, para o primeiro deles, a apresentação da personagem principal como sendo uma mulher comum, como a Figura 1 demonstra, mas que, em questão de segundos, realiza sua primeira mudança estética, por meio do aumento dos olhos (Figura 2). Assim, a videoanimação tem como fio condutor a transformação no rosto da protagonista, conforme Figuras de 1 a 4.

Figura 1: Apresentação da personagem (0:01)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Figura 2: Transformação nos olhos (0:01)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Figura 3: Mudança no rosto (0:03)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Figura 4: Aumento dos lábios (0:52)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Nessa perspectiva, por meio dessas imagens é possível perceber as alterações estéticas nos olhos, na boca e no formato da face da personagem, indicando a sua busca pelo padrão de beleza

feminino difundido na sociedade. Ainda no que tange à mudança nos olhos, é possível encará-la como uma maneira de dizer que, ao aumentá-los, a protagonista passará a se atentar mais ao que vê, sobretudo no campo da estética. Assim, esses padrões podem ser vistos nas referências que ela busca seguir, conforme Figuras 5, 6, 7 e 8, tanto a partir de outras mulheres que vê na rua, quanto de modelos que vê em campanhas publicitárias.

Figura 5: Primeiro modelo de beleza apresentado (0:11)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Figura 6: Segundo modelo de beleza apresentado (0:19)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Figura 7: Terceiro modelo de beleza apresentado (0:36)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Figura 8: Quarto modelo de beleza apresentado (1:07)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

É possível inferir que o modelo de beleza perseguido pela protagonista está associado ao padrão estético ocidental, já que a primeira atitude dela é aumentar seus olhos, que eram puxados – orientais. Como a videoanimação é oriental (o que pode ser presumido pelas referências ao final do vídeo), nota-se um conflito entre os padrões estéticos oriental e ocidental. Essa busca pela ocidentalização da

aparência tem sido cada vez mais comum entre os orientais, como se pode perceber fazendo uma rápida pesquisa na internet¹.

No que se refere ao segundo momento, a protagonista se submete a intervenções estéticas com o intuito de aproximar seu corpo do que é tido como modelo ideal pela indústria da beleza. Nessa parte, o efeito de humor lançado sob a personagem é de suma importância, pois, ao deixar de ser natural, todos os procedimentos são representados de maneira caricaturizada, tais como o ato de realçar os olhos com um lápis (Figura 9), apontar o nariz para afiná-lo (Figura 10), retirar uma parte de cada lado da cintura com uma tesoura (Figura 11) e aumentar o quadril da personagem com uma bomba de ar (Figura 12).

Figura 9: Lápis aumentando os olhos (0:23)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Figura 10: Apontador afinando o nariz (0:26)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Figura 11: Tesoura modelando a cintura (0:18)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Figura 12: Bomba de ar esculpindo o corpo (0:23)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

¹ Um exemplo: PINHEIRO, Evelyn. **O padrão de beleza oriental**. Disponível em: <https://bit.ly/2Kiq1Yp>. Acesso em: 3 dez. 2018.

Já o terceiro momento se apresenta quando a personagem, após várias modificações em todo o seu corpo, encontra-se em frente a um *outdoor* (Figura 13) com a imagem de uma mulher que procura representar o modelo de beleza ideal. Surge, entre elas, uma estrada que passa, então, a ser percorrida freneticamente pela protagonista (Figura 14), o que pode ser visto como uma representação para a busca incessante por esse modelo estético ideal.

Figura 13: *Outdoor* com mulher representando padrão de beleza (1:45)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Figura 14: O caminho em busca do padrão de beleza (1:53)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Essa corrida é marcada por repetitivas intervenções estéticas na protagonista e, em questão de segundos, acontece o estopim das inúmeras modificações corporais, quando o exagero toma conta da situação e as alterações começam a se desfazer, como mostram as Figuras 15 e 16:

Figura 15: Olho da protagonista desmancha, após intervenções estéticas (2:30)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

Figura 16: Corpo da protagonista desmancha, após intervenções estéticas (2:46)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

E, por fim, no que se refere ao quarto e último momento, após várias frustrações, ao não atingir o padrão de imagem transmitida como perfeita pela indústria da beleza, a personagem, desfigurada (Figura 17), revolta-se contra o modelo atual e, furiosa, vai em direção ao cartaz que representa esse padrão, para atacá-lo (Figura 18).

Entretanto, ainda que nervosa, sem conseguir fazer nada, o único resultado que a protagonista consegue é dar de cara com outra modelo (Figura 19), muito parecida com sua aparência no início do vídeo (Figura 1).

Figura 17: Surto da protagonista
(2:51)



Fonte: videoanimação *Apego y ego*
(2018)

Figura 18: Batida contra a
parede exibindo o novo modelo
(2:54)



Fonte: videoanimação *Apego y ego*
(2018)

Figura 19: Troca de outdoors, apresentando uma nova modelo,
com aparência semelhante à da protagonista no início do vídeo (2:57)



Fonte: videoanimação *Apego y ego* (2018)

A partir da análise apresentada, observa-se que a videoanimação *Apego y ego* (2018) se constitui como uma referência para a problematização das questões relacionadas à educação

sexual em espaços escolares, uma vez que propicia a discussão acerca dos padrões impostos ao gênero feminino. Essa questão constitui-se como um transtorno para muitas alunas, que enfrentam sofrimento para aceitação das próprias características físicas. Além disso, a videoanimação apresenta potencialidade para a discussão dos vários recursos constitutivos de textos em vídeo, que precisam ser considerados para um adequado processo de produção de sentidos.

Considerações finais

O objetivo central do capítulo foi discutir sobre o processo de construção do padrão da beleza na sociedade atual e problematizar essa questão que rotula e dita padrões para o corpo das pessoas em diferentes sociedades. É importante mencionar que as discussões aqui propostas foram possíveis graças ao apoio do grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Lavras (UFLA), do qual os autores deste texto fazem parte.

Como o Pibid é um programa que colabora para o desenvolvimento de atividades pensadas por licenciandos e que serão aplicadas na educação básica, este capítulo se pretende uma possibilidade para se pensar o uso das videoanimações em sala de aula. Pretende-se, assim, contribuir para discussões voltadas aos usos pedagógicos de textos multissemióticos, especificamente da videoanimação, a qual permite discutir sobre temas que fazem parte do cotidiano da sociedade.

Relembra-se, com Louro (2000), que as discussões voltadas a gêneros e sexualidades devem fazer parte do universo da escola, evitando-se que esse tema seja silenciado e, muito menos, marginalizado. Mas, ao contrário, é importante fazer pensar que as identidades de gênero estão em constante processo de elaboração, o qual decorre de valores impostos socialmente. Dessa forma, os professores e os licenciandos podem, a partir de videoanimações como a analisada neste capítulo, propiciar o desenvolvimento do

pensamento crítico do alunado sobre os padrões estéticos impostos às mulheres, sobretudo em relação ao abismo que existe entre o real e o idealizado, isto é, entre a beleza que se tem e um padrão socialmente imposto, mas inalcançável.

Por fim, é possível suscitar diferentes discussões, a partir do trabalho com temas variados, utilizando-se como base as videoanimações. Nessa perspectiva, torna-se cada vez mais relevante o uso dos textos multissemióticos na sala de aula, que provocam discussões sobre os muitos sentidos possíveis da linguagem não verbal (e das relações desta com a linguagem verbal), propiciando desenvolver uma leitura crítica, sobre a realidade, por partes dos discentes, mas, também, dos docentes.

Referências

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio. **Textualização e enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação escolhas da vida**. Revista Prolíngua, Lavras, v. 12, n. 2, p.69-83, out. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto, Porto Ed., 2000.

PAULA, Luciane de. O enunciado verbivocovisual de animação: a valoração do "amor verdadeiro" Disney - uma análise de *Frozen*. In: FERNANDES JÚNIOR, Antônio; STAFUZZA, Grenissa Bonvino (Org.). **Discursividades contemporâneas: política, corpo, diálogo**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 287-314.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira; FARIA, Aline Almeida de. Corpo, saúde e beleza: representações sociais nas revistas femininas. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 3, n. 9, p. 171-188, mar. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2YyhQ3w>. Acesso em: 30 nov. 2018.

VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; FERREIRA, Helena Maria. Vídeo-animação: provocações para o ensino da leitura de textos multissemióticos. In: SILVA, Paulo Ricardo da et al. **PIBID UFLA: experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica**. Livraria da Física, São Paulo, 2019.

XAVIER FILHA, Constantina. **Gênero e resistências em filmes de animação**. Pro-posições, Campo Grande, v. 27, n. 1, p.19-36, jan. 2016.

Videoanimação

Motores de consumo | Apego y ego (Corto para reflexionar). 2018. (3min32s). Disponível em: <https://bit.ly/2LQ316B>. Acesso em: 3 out. 2018.

VIDEOANIMAÇÃO *SUNSHINE*: DISCUSSÕES SOBRE RELACIONAMENTOS ABUSIVOS

Isabela Vieira Lima
Gabriella Marques Siquara Silva
Giuliane Aparecida Petronilho

Introdução

A arte como representação da realidade social possui uma vasta bagagem histórica. Os estudiosos, ao se depararem com as primeiras pinturas rupestres, buscavam compreender a simbologia por detrás daquela arte, sua função e seu significado. Muito foi descoberto acerca das nossas origens e de nossa realidade por meio da observação dessas gravuras. O ser humano busca, a todo instante, significar o seu entorno, e faz isso, constantemente, por meio da linguagem visual, produzindo-a ou consumindo-a. Isso não mudou com o passar do tempo. O cinema e o audiovisual, por exemplo, possibilitaram, como outras formas de arte, a reprodução dos modos de ver, sentir e interpretar a realidade.

O que vemos é que o indivíduo continua fazendo uso de suas habilidades linguísticas e discursivas para produzir, apenas transformando a maneira de se fazê-lo. A globalização – e o conseqüente advento da internet – tornou possível a criação e fácil propagação de textos como os audiovisuais, textos esses que combinam vários elementos semióticos básicos para sua formação, como o som, a imagem, o movimento etc.

Dessa forma, deparamo-nos com novas plataformas de leitura, que não só a impressa, novos textos – multimodais – e novas formas de leituras. Esses textos devem ser contemplados em sala de aula, de modo que os indivíduos possam analisar criticamente os

recursos utilizados, sua importância e como as situações abordadas nesses refletem a sociedade. Segundo Dionísio (2005), [...] nossa sociedade está “cada vez mais visual”, e define os textos multimodais como “textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2005 *apud* WEISS, HAMMES, 2011, p. 3).

Portanto, esperamos adentrar mais nas peculiaridades do trabalho com o audiovisual em âmbito escolar, por meio da análise de uma videoanimação que atenta para a discussão sobre a masculinidade tóxica, bem como sobre as situações vivenciadas em um relacionamento abusivo, práticas que foram e são sistematizadas por uma cultura machista existente entre nós e que sobrevivem, dia após dia, por entre as paredes de instituições sociais como as da escola. Buscamos, com essa análise, elucidar como o trabalho com textos audiovisuais pode corroborar para uma discussão esclarecedora, em sala de aula, sobre temáticas como essa, que permeiam e refletem nossa sociedade, com o objetivo de evitar o silenciamento de alunos e alunas que sofrem ou sofreram alguma violência, de qualquer tipo, em relacionamentos amorosos, fraternos ou por meio de amizades abusivas. Após tais considerações, finalizaremos com nossas reflexões e ponderações sobre o estudo realizado.

O trabalho com videoanimação em sala de aula

Desde o advento da internet, por volta da década de 70/80, tivemos um grande avanço tecnológico dos recursos didáticos para utilização em sala de aula. Os materiais que utilizam linguagem audiovisual permitiram um deslocamento dos métodos de ensino convencionais, especialmente em relação à linguagem escrita, comumente vista como o único recurso disponível. O uso de imagem, som, texto e animação, combinados para construção de sentido e disseminação de conhecimento, exerce um papel pedagógico estimulante, no processo de ensino-aprendizagem.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) contribuem para o estabelecimento de um ambiente escolar mais próximo dos alunos, tornando as aulas mais atrativas e propiciando um aumento da criticidade em face de uma produção mais dinâmica e motivadora. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 11) do Ensino Médio indicam que “as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar.” Sendo assim, a dinamicidade propiciada pelo uso das TDIC, em sala de aula, estimula uma aprendizagem interativa, na qual o aluno é capaz de reconhecer traços de seu cotidiano, no conteúdo apresentado na escola.

A tecnologia utilizada como ferramenta de ensino produz um efeito promissor: o leitor do texto multimodal passa a assumir o papel de interlocutor, visto que também é capaz de produzir informação por meio das tecnologias, bem como sobre os textos aos quais é exposto. No que tange ao texto multimodal, as autoras Vieira e Silvestre (2015) destacam que

[...] a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 43).

Nesse sentido, as videoanimações são produções de vídeo, geralmente de curta duração, que estão inseridas no dia a dia dos alunos, para fins de entretenimento. Elas possuem recursos mobilizadores de um certo posicionamento individual de quem assiste, frente às questões sociais que, muitas vezes, são abordadas, de maneira clara ou subjetiva, nas produções.

No entanto, o uso de videoanimações, assim como das tecnologias digitais, enquanto recurso didático fomentador da criticidade dos alunos, deve ser feito atentamente pelo professor. É necessário que sejam estabelecidos, previamente, critérios de realização da atividade, tal qual de questões norteadoras para análise. Segundo Freitas (2013),

A questão é que os audiovisuais são integrados ao processo educativo, sem que haja uma formação técnica ou tecnológica de forma expressiva e tampouco didática que contemple a ação docente. Há de se considerar que qualquer tecnologia ou estrutura, diferentemente do nosso modo de pensar, muda as relações professor-aluno e destes com a escola (FREITAS, 2013, p. 23).

Entre os elementos e recursos relevantes para análise de videoanimações, podemos ressaltar: o uso das cores, sonorização, enquadramento, expressões faciais e corporais das personagens que, integrados, constroem o sentido daquela produção audiovisual. Certamente, a atividade necessitará de uma preparação prévia por parte do professor, para sumarizar as informações de maneira educativa e construir uma perspectiva crítica de análise sobre esses conteúdos.

Proposta de análise da videoanimação escolhida

A animação *Sunshine - Don't Confuse Love & Abuse*² está disponível na plataforma YouTube, pelo canal Day One NY. Por meio de outros vídeos compartilhados pelo canal e do conteúdo divulgado pelo seu blog³, pudemos inferir que ele é mantido por uma organização responsável em discutir as problemáticas de relacionamentos abusivos e da violência doméstica, com a intenção de providenciar uma educação crítica para a juventude de Nova

² DAY ONE NY. **Sunshine - Don't Confuse Love & Abuse**. 2018. (2m45s). Disponível em: <https://bit.ly/2FctpU8>. Acesso em: 27 jan. 2019.

³ **Blog Day One NY**. Disponível em: <https://bit.ly/2eLcug0>. Acesso em: 29 jan. 2019

York. Portanto, ao nos depararmos com a narrativa da videoanimação selecionada, conseguimos inferir que essa se trata de uma campanha em prol da conscientização de jovens.

Antes de focarmos na análise da interação entre as personagens do vídeo, é interessante notarmos fatores como a ambientação e a sonorização introduzidos nesse. Em certas cenas/imagens, as personagens encontram-se em ambiente escolar, estudam, saem e se divertem com amigos do colégio, situações vivenciadas pelo leitor jovem, alvo principal da organização Day One NY, efetuando, assim, um diálogo entre os contextos representados na animação e das experiências reais do leitor. Para Santos (2011), essas escolhas na composição de uma imagem são formas de produzir significado, criando, assim, interação social.

Outro fator bastante característico está na música selecionada para acompanhar a narrativa: *Walking on Sunshine*⁴, interpretada originalmente por Katrina & The Waves⁵, que traduz o sentimento de um eu-lírico apaixonado e deslumbrado com a sensação do amor que sente pelo outro, amor esse que, como irá ser comprovado pela animação, pode ser perigoso e prejudicial, caso o outro não corresponda de maneira saudável. Dessa forma, a narrativa se inicia com um breve encontro entre uma personagem feminina e uma masculina, ambos tão dispersos em seus aparelhos eletrônicos que mal conseguem se atentar ao que está em sua frente, como é possível observar na Figura 1.

⁴ Em tradução livre: Caminhando na luz do sol.

⁵ KATRINA & THE WAVES. **Walking on Sunshine**. Cambridge, England. 1985. (3m16s). Disponível em: <https://bit.ly/31dNWzn>. Acesso em: 27 jan. 2019.

Figura 1: encontro das personagens principais.



Fonte: Captura de tela da videoanimação *Sunshine*

Esse pequeno acontecimento leva ao romance entre os dois personagens que vivenciam momentos de diversão e amor, momentos esses que são mais bem retratados na animação completa. Os recortes feitos a seguir são situações que expressam crescentemente o nível de toxicidade da relação das personagens, por exemplo: em um momento de ciúmes, uma simples flor pode ser vista como um gesto intolerável, como demonstrado na Figura 2. Tal reação é aceita pacientemente pela personagem feminina, como podemos ver no último quadro. Não é incomum encontrarmos narrativas românticas que tratam o ciúme como excesso de zelo ou demonstração de afeto, considerações essas que são colocadas desde cedo na consciência dos jovens.

Figura 2: momento em que o floricultor oferece uma flor para a personagem feminina.



Fonte: Captura de tela da videoanimação *Sunshine*

A seguir, como pode ser visto na Figura 3, notamos outra atitude bastante comum em um relacionamento abusivo: a proibição do uso de certas roupas consideradas “vulgares”, pois, “o homem psicologicamente abusivo, pode também, tentar controlar a mulher por meio de propaganda em relação à autoimagem dela” (MARQUES, 2005).

Figura 3: momento em que o namorado abusivo define qual roupa a personagem feminina deve usar.



Fonte: Captura de tela da videoanimação *Sunshine*

Conforme ilustrado pela Figura 4, o comportamento tóxico passa a afetar, não só a vítima, como também pessoas próximas ao casal, pois o abusador nega à parceira se divertir ou se relacionar com amigos, saindo enfurecido de cena e obrigando que sua parceira vá embora com ele. Marques (2005) define tal atitude como forma de isolamento social da vítima pelo abusador: “O objetivo do isolamento social é o controle. O confinamento é a maneira mais fácil de disciplinar o outro porque através dele perde-se as próprias forças para resistir e também não se pode recorrer a forças externas” (MARQUES, 2005, p. 88-89).

Figura 4: momento em que a personagem feminina se diverte e seu namorado abusivo não aceita tal atitude.



Fonte: Captura de tela da videoanimação *Sunshine*

A partir desse momento, o abusador começa a ser retratado pelas suas reais intenções ou, nesse caso, mais especificamente, por meio de tentáculos, ilustrados no último quadro. Esses tentáculos, metaforicamente, representam como a presa – vítima – está sendo aprisionada. Para Joly (2007), a imagem, quando utilizada como forma de metáfora, passa por um processo de expressão criativo e cognitivo, pois a comparação de dois elementos, seja de forma implícita ou explícita, permite a descoberta de semelhanças entre eles.

As ações desequilibradas do abusador saem do controle. Na figura 5, no primeiro quadro, o vermelho dialoga com a composição visual em um momento de ira, ilustrando, assim, os sentimentos das personagens. Novamente, em um segundo momento, em que o abusador é exposto em meio às pessoas do círculo de amizade de sua parceira, os tentáculos aparecem para nos lembrar o caráter tóxico desse personagem.

Figura 5: momento em que o namorado abusivo agride verbalmente sua namorada.



Fonte: Captura de tela da videoanimação *Sunshine*

Nos momentos finais da videoanimação, a vítima percebe a verdade, ao se encontrar “afogada” pelas atitudes de seu parceiro abusivo (Figura 6), e sufocada dentro de um relacionamento que só a destruirá, cada vez mais. Esse sentimento da personagem vítima de relacionamento abusivo é angustiante e paralisador, visto que “a angústia é um sentimento vinculado a situações de desespero, e sua característica principal é a perda de capacidade de atuar voluntária e livremente para dirigir os próprios atos” (SIERRA; ORTEGA; ZUBEIDAT, 2003 *apud* MARQUES, 2005, p. 258).

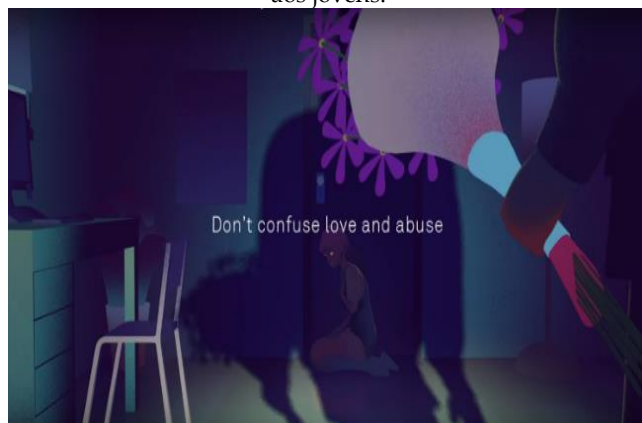
Figura 6: momento em que a vítima se sente “afogada” pela situação que vive com o namorado.



Fonte: Captura de tela da videoanimação *Sunshine*

A videoanimação termina com a cena retratada na Figura 7, com uma mensagem clara de seus produtores: “Não confunda amor e abuso”. Sabemos, também, que um relacionamento abusivo pode chegar a níveis ainda mais trágicos, como o da violência física. Além disso, consideramos que, comumente, o abuso é ligado apenas ao relacionamento amoroso, porém, alertamos que amigos, familiares, colegas de trabalho ou qualquer outra forma de relacionamento também pode ser tóxica, por isso, é de extrema importância que os jovens saibam se manifestar acerca dessa discussão.

Figura 7: última cena, com a frase “Não confunda amor e abuso”, direcionada aos jovens.



Fonte: Captura de tela da videoanimação *Sunshine*

Reflexões

O uso da videoanimação *Sunshine - Don't Confuse Love & Abuse*, em sala de aula, permite que os alunos debatam criticamente alguns aspectos sociais, que permeiam a produção do texto e que podem ser considerados problemas sociais no contexto em que vivemos. O tema principal da animação é o relacionamento abusivo vivido pela personagem feminina, que não percebe que estava se autodestruindo em função do seu companheiro. A ambientação da narrativa no espaço escolar possibilita que os alunos se reconheçam nos papéis dos personagens da trama, independentemente do gênero.

Relacionamentos abusivos são obscuros e o amor pode se transformar numa necessidade de controle e domínio sobre a outra pessoa, gerando casos de violência psicológica e/ou física. Perda de liberdade, ciúme excessivo, imposição de comportamento, ameaças, agressões, xingamentos, constrangimentos e intimidação não são sinais de um grande amor, mas, sim, de um relacionamento tóxico e abusivo. Há uma instrumentalização da pessoa em função do seu papel estipulado dentro do relacionamento, acarretando

uma perda da identidade própria dos indivíduos do relacionamento.

Lembrando novamente da música utilizada para acompanhar a narrativa, *Walking on Sunshine*, de Katrina & The Waves, é uma composição de 1983 que entoa versos como: “I used to think maybe you loved me, now baby I'm sure” (Em tradução livre: Eu pensei que talvez você me amasse baby, agora eu estou certa) e “Walking on sunshine / I feel alive, I feel a love, I feel a love that's really real” (Em tradução livre: Caminhando à luz do sol / Me sinto viva, Sinto um amor, sinto um amor que é mesmo real).

Podemos fazer uma comparação entre os títulos da música e da videoanimação, “caminhando à luz do sol” e “não confunda amor e abuso”, que representam ideias antagônicas sobre o amor. De maneira geral, a composição musical revela um indivíduo apaixonado e que não pode esperar para reencontrar seu amor, uma euforia extrema com o relacionamento vivido. A utilização do termo “Sunshine”, no título da animação, seguido por “Don't Confuse Love & Abuse”, parece indicar um alerta para seus espectadores, no qual a palavra “Sunshine” (luz do sol) exerce o papel de um vocativo que demonstra afeição, refere-se à quem assiste ao vídeo e pode estar envolvido em uma relação tóxica.

Ao trabalhar essa videoanimação em sala, o professor pode permitir que os alunos explorem a temática do abuso, para além do âmbito de relacionamentos amorosos, assim como, viabilizar a manifestação da criticidade dos estudantes para o modo como se dão as relações humanas. Além disso, é possível problematizar como os recursos semióticos são escolhidos e combinados para a construção do projeto de dizer por parte dos produtores e como são interpretados por parte dos sujeitos-espectadores. Assim, o trabalho com a videoanimação possibilita a construção da interação entre dos diferentes sujeitos que compõem as cenas enunciativas. Analisar como se efetivam os processos de produção e de recepção dos textos se constitui como uma estratégia profícua para a formação de sujeitos-leitores críticos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/119R9Cw>. Acesso em: 30 jun. 2019.

FREITAS, Anne Caroline de Oliveira. **Utilização de recursos visuais e audiovisuais como estratégia no ensino da biologia.** 2013. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Beberibe, 2013.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem.** Lisboa: Edições 70, 2007. 173 p.

MARQUES, Tânia Mendonça. **Violência conjugal: Estudo sobre a permanência da mulher em relacionamentos abusivos.** 2005. 303 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Instituição de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SANTOS, Záira Bomfante dos. As considerações da gramática do design visual para a constituição de textos multimodais. **Interletras: Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAN.** Dourados - MS, v. 2, n. 12, p.1-13. 2011.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social.** Brasília: Edição por Elizabete Nepomuceno Raiol Lopes, 2015. 170 p.

WEISS, Jaqueline Raquel; HAMMES, Marli Hatje. A importância da linguagem multimodal ao contexto da educação. **EFDportes.com, Revista Digital.** Ed. 160. Buenos Aires, 2011.

VIDEOANIMAÇÃO SCARLETT: NOVAS CORES, NOVOS CAMINHOS E UM APRENDIZADO SIGNIFICATIVO

Dalva de Souza Lobo
Janice Rosário
Jean Oliveira

Introdução

A efetiva presença dos textos multimodais em nossa contemporaneidade reitera o quanto a interface entre o verbal e o não verbal leva a perspectivas de leituras mais dinâmicas, as quais exigem mais agilidade cognitiva dos leitores, tendo em vista a rapidez com que os códigos migram para diferentes ambiências.

Nesse sentido, este capítulo busca refletir sobre as possibilidades de leitura oferecidas pelos diferentes signos que se materializam em forma de textos verbais e/ou não verbais e tem como objetivos compreender como tal leitura se configura em sala de aula, tendo em vista sua potencialidade como espaço de ensino e aprendizagem na perspectiva do letramento, e contribuir com a formação docente, sobretudo de professores da educação básica, com os quais buscamos dialogar.

Para a reflexão, elencamos um texto multissemiótico na modalidade videoanimação à luz dos conceitos de leitura, letramento e diálogo a partir de Bakhtin, Soares, Rojo e Levy. A videoanimação conduz a uma leitura mais dinâmica, na medida em que estabelece liames entre as modalidades (verbo, som, imagem) e as semioses a elas pertinentes, como as cores, o movimento, a sonoridade, entre outros elementos.

Podemos dizer que o ato de ler é intersemiótico e demanda do leitor um exercício de varredura, tal qual um *scanner*, tendo em vista novas combinações sígnicas as quais tornam o fazer e o abstrair quase que sinônimos, pois,

[...] a partir de uma linearidade ou de uma superficialidade inicial, rasgar, ferir, entortar, redobrar o texto, para abrir um meio vivo onde possa desplugar-se o sentido. O espaço do sentido não preexiste à leitura. [...] Escutar, olhar, ler, voltam finalmente a se construir (LEVY, s/d, p. 1).

Para o filósofo Pierre Levy, a leitura implica tal varredura, visto ser da ordem do desplugar-se, reconstruindo, a partir dos sentidos, visão, escuta, outras possibilidades de leitura e, em se tratando do espaço de sala de aula e da relação entre os sujeitos nesse espaço, nota-se quão importante é uma leitura em processo, não vinculada somente a um determinado código.

Desse modo, esta reflexão justifica-se pelo fato de que, cada vez mais cedo, os alunos estão conectados ao mundo virtual, o que torna importante criar estratégias de ensino e aprendizagem que se aproximem da realidade deles, e uma das formas mais efetivas é a utilização dos recursos audiovisuais, a exemplo de filmes, videoanimações, memes, tirinhas, música ou mesmo as redes sociais, entre outras possibilidades.

Para Castro (2001), a tecnologia não é uma atividade educacional; mas uma ferramenta, um meio para determinado fim. As tecnologias podem ser eficientes caso sejam deliberadamente projetadas e implementadas para aprimorar o engajamento dos estudantes no aprendizado e na colaboração (WEISS; HAMMES, 2011, p. 2).

Trabalhar as multissemioses em sala de aula acarreta novos conhecimentos aos alunos e, de uma forma prazerosa, desperta o interesse, a curiosidade e o desejo de participar das atividades, levando a uma interação que possibilita maior abstração. Além disso, o trabalho desenvolvido com textos multimodais e

multissemióticos desperta para a sensibilidade, para o senso crítico e para a dimensão social que deve nortear a relação de ensino e aprendizagem.

Outro ponto significativo é o fato de que os textos multissemióticos, dada sua dinâmica, contribuem para uma produção de sentidos que se abre às diferentes concepções de mundo, de si e do outro e, nesse sentido, novas informações e novos aprendizados ocorrerão.

Não se quer dizer, com isso, que o texto bidimensional não seja potencial, pelo contrário, ele também suscita novas percepções, a cada leitura, porém, somado à tecnologia audiovisual e à midiática (leia-se cibercultura), expande-se para outras ambiências, a exemplo da virtual, que não será discutida por não ser o foco deste capítulo.

Desse modo, a partir das considerações acima, apontaremos alguns elementos constitutivos da videoanimação e a relevância de a escola adotá-la como estratégia de ensino e aprendizagem, de modo a tornar a apropriação dos diversos saberes mais atrativo e interativo, dois elementos fundamentais na construção de conhecimento. Como assevera Rojo,

Um dos objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos e os letramentos multissemióticos (ROJO, 2009, p. 107).

Especificamente no caso do vídeo apresentado, a construção de sentidos envolve um gênero multimodal, a partir do qual se configura o diálogo acerca de determinado tema na perspectiva do letramento.

No que toca à leitura, trata-se de uma atividade que extrapola a decodificação, visto que “o essencial na tarefa de decodificação

não é reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação particular” (BAKHTIN, 2006, p. 96).

O vídeo elencado, *Scarlett contra el cancer*, é um texto cuja leitura demanda atenção às combinações semióticas que derivam na compreensão da dimensão social que norteia o tema protagonizado por Scarlett.

O trabalho com a videoanimação em sala de aula

A animação *Scarlett contra el cancer*, de 2 min e 54 s, foi produzida em 2016 pelo The New York Studios¹. A história foi inspirada na vida da norte-americana Scarlett Aida Rivero Osejo, uma criança que aos 3 anos de idade foi diagnosticada com Sarcoma de Ewing, um tipo de câncer que se desenvolve nos ossos e em proximidades de tecido mole.

O tema do câncer é tratado de modo expressivo pelas cores utilizadas, pelo jogo luz/sombra, pelos semblantes da protagonista e pela música que acompanha a narrativa. A criança, que teve a perna amputada, supera sua condição inicial, adaptando-se à nova realidade, e aos poucos se processa uma mudança interior que reverbera para o exterior, de modo a despertar no outro, especificamente em um colega da escola, o desejo de superar problemas.

A primeira perspectiva para refletir sobre o tema em sala de aula remete ao letramento, ou seja, a dimensão social da linguagem, para além da simples decodificação sígnica, como aponta Magda Soares:

[...] adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição, em aspectos sociais, cognitivos, culturais, políticos e até mesmo econômicos (SOARES, 1999, p. 18).

¹ Disponível em: <https://bit.ly/2STks6V>. Acesso em: 18 dez. 2018.

Embora o conceito tenha sido aplicado inicialmente na perspectiva da alfabetização, é fato que se amplia para outras linguagens, visto ser da ordem das práticas sociais estabelecidas entre os sujeitos. Nesse contexto, é pertinente adotá-lo na perspectiva bakhtiniana, tendo em vista que, para o filósofo da linguagem, “o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN, 2006, p. 96).

Para ambos os autores, letrar implica, necessariamente, a dimensão social da linguagem, o que, em termos de escola, é de extrema relevância, já que é nesse espaço em que se concretiza o diálogo entre os sujeitos, cujas experiências são trazidas em diversas formas de enunciado, com vistas à comunicação, ou seja, um diálogo compreendido “não apenas na comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Ibidem, p. 127).

Ainda sobre a escola, a presença de textos multimodais potencializa tal diálogo, pois eles congregam som, imagem e texto em movimento, tornando mais dinâmica a relação de ensino e aprendizagem, por isso,

A escola precisa investir em estratégias e recursos de ensino, precisa ampliar sua comunicação, a partir de novas linguagens, para que haja maior sintonia entre professor-aluno. A linguagem escrita, como forma prioritária de comunicação, perdeu muito espaço (WEISS, HAMMES, 2011, p. 2).

Para as autoras, é preciso empenho nessa questão também por parte do professor, para “[...] tornar as aulas mais atrativas e motivadoras, a partir da utilização da linguagem multimodal [...]” (Ibidem, p. 2), o que torna expressiva uma prática pedagógica que considere o diálogo entre os diferentes signos, como propomos nesta reflexão, visando contribuir para a formação docente, sobretudo na educação básica.

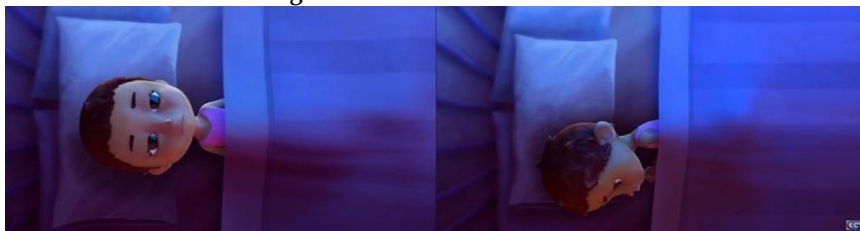
Assim, a partir das considerações acerca da relevância de a escola trabalhar com a linguagem multimodal/multissemiótica, analisaremos alguns fragmentos da videoanimação que retomam e reiteram os conceitos elencados e a relevância de se trabalhar com tal linguagem em sala de aula.

Novas cores, novos caminhos: palavras e imagens

A videoanimação tem como cenários o quarto, o carro, a escola e o estúdio de balé, espaços nos quais a história da personagem se constrói, mostrando, paulatinamente, uma evolução, tanto no tratamento como no modo de ver a vida.

Há o predomínio da cor azul escura, com matizes de roxo e vermelho², que percorrem toda a narrativa e cujo início (Figura 1) mostra Scarlett despertando com semblante abatido e desanimado, ao se perceber em um mundo do qual não participa, o que é reiterado pelo jogo de luz e sombra. O cabelo curto revela consequência do tratamento contra o câncer.

Figura 1 - Scarlett - 00:06 - 00:23



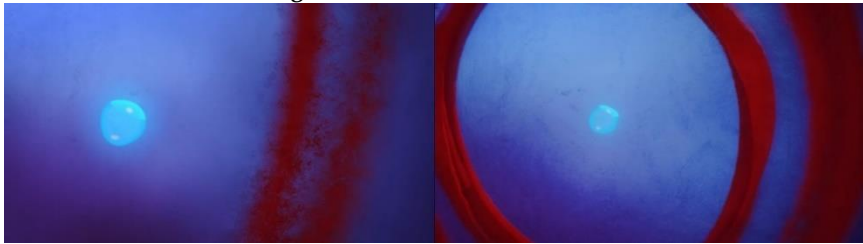
Fonte: videoanimação *Scarlett contra el cancer*.

Segundo a sintaxe das cores, “a cor é uma sintaxe que rege os elementos que constituem a mensagem plástica: a cor possui, como a luz, o movimento, o peso, o equilíbrio e o espaço, leis que definem sua utilização” (PEREZ; FARINA; BASTOS, 2011, p. 14), ou seja, como linguagem, a cor intenciona transmitir alguma mensagem, tal

² Sugerimos que o leitor acesse a videoanimação para que possa ter acesso às cores exploradas pelos produtores do texto.

qual ocorre no vídeo em que Scarlett desperta pensando em sua condição, o que a deixa deprimida, sentimento associado à cor azul. Chamam a atenção os tons de azul que, tal qual um mosaico, sugerem a doença da personagem. A célula ou ponto azul é circundado pelo vermelho (Figura 2), representando o momento em que o câncer envolve a célula, causando a doença.

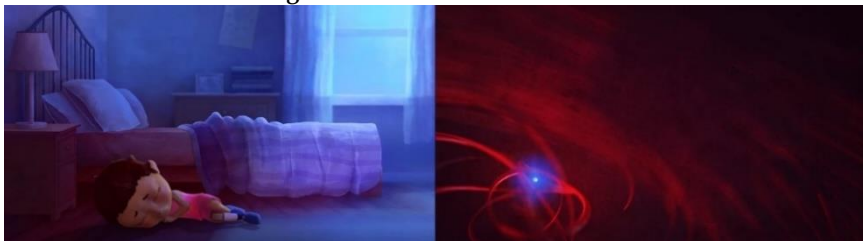
Figura 2 - Scarlett - 00:12 - 00:19



Fonte: videoanimação *Scarlett contra el cancer*.

Segundo o fisiologista Hering, “sob o ponto de vista da medicina, o azul ‘é curativo e sedativo’ (FARINA; PEREZ; BASTOS, p. 112), enquanto o vermelho “estimula as emoções” (Ibidem, p. 112) (*aspas dos autores*). No caso de Scarlett, a cor vermelha sugere, inicialmente, emoções conflituosas, pois, ao envolver o azul, remete à progressão do câncer (Figura 3). Ao longo da história, porém, o vermelho assume significado de força e energia. Nota-se que a mescla de cores e tons acompanha os estados físico e emocional da personagem.

Figura 3 - Scarlett - 01:13 - 01:16



Fonte: videoanimação *Scarlett contra el cancer*.

Outro aspecto relevante é o jogo de luz e sombra. Tomando emprestada a frase atribuída a Rembrandt: “Uma luz, uma sombra, duas luzes, duas sombras” (AZEVEDO, s.d., s.p.), podemos inferir que, se no início do vídeo a sombra é mais presente, em função do estado em que se encontra Scarlett, ao final a luz se sobressai (Figura 4).

Figura 4 - *Scarlett* - 00:50 - 00:55 - 01:05



Fonte: videoanimação *Scarlett contra el cancer*.

Primeiramente, luz e sombra elucidam a imagem de Scarlett, sempre no lado das sombras, como que representando a sua exclusão do grupo, ao ver outras crianças brincando e praticando atividades que, até então, ela pensava não serem possíveis para ela, visto ter tido uma perna amputada, em decorrência do câncer. Contudo, ao se imaginar fazendo as mesmas atividades, percebemos que, na imaginação dela, há predomínio da luz, com poucas sombras (Figura 4).

Figura 5 - *Scarlett* - 01:21 e 01:26 e 01:36



Fonte: videoanimação *Scarlett contra el cancer*.

A partir do momento em que a mãe a presenteia com uma roupa de ballet, Scarlett parece ganhar forças e recuperar a vivacidade, aqui expressa pela predominância da cor azul, agora com o ponto de luz no centro (Figura 5). Nesse sentido, podemos dizer que uma luz significa um ponto de vista, duas luzes, dois

pontos de vista ou mais, ou seja, a superação da personagem em relação à percepção sobre a doença.

Não há milagres, mas, sim, o modo de ver e de compreender que transformam a sua realidade. Se o letramento implica prática social de linguagem, podemos dizer que Scarlett está se letrando, à medida que, compreendendo sua história, pode transformá-la e, a partir de então, possibilitar novos diálogos consigo, com os diferentes contextos em que se encontra e com o outro, a exemplo do diálogo com o colega de escola, ao final da narrativa (Figura 6).

Figura 6 - *Scarlett* - 02:07 e 02:14 e 02:19



Fonte: videoanimação *Scarlett contra el cancer*.

Na imagem acima podemos observar que os olhos do menino são azuis, isso remete aos tons de azul que aparecem durante todo o vídeo. O azul dos olhos dele pode ter o mesmo significado do pontinho azul que se acende dentro de Scarlett, representando, agora, a esperança e a tranquilidade.

O som e o sentido

Sobre a música tema da videoanimação *“Seguir adiante”*, conforme letra transcrita a seguir, nota-se a constante sintonia com as imagens, tanto no que se refere à letra quanto ao ritmo. Seguindo do tom melancólico ao entusiástico e em conjunto com a imagem, cujas cores oscilam entre vermelho, roxo e azul, a trilha sonora também expressa a trajetória de Scarlett.

Entre os enunciados, destacamos: “mas eu não tenho medo” e “eu sabia que conseguiria seguir adiante”, que reiteram a condição de superação por parte da personagem.

Seguir adiante (Abby Diamond, Kyle Pattick)³

Prenda minha respiração.

Silencie minha mente.

Conte meus passos.

Eu preciso disso mais do que nunca.

Pode parecer estranho

Mas eu não tenho medo.

Todos os dias eu tento, mas não consigo esquecer.

Hey! Eu preciso de um novo caminho!

É somente dar e receber,

Cometer erros,

Manter a esperança pelo dia em que voarei alto,

Enquanto meu coração estiver aberto

Eu sabia que conseguiria seguir adiante!

É importante mencionar, ainda, que, ao final da música, surge a frase do ativista dos direitos humanos da África do Sul Desmond Tutu: “Esperança é ser capaz de ver que há luz apesar de toda escuridão”, e o enunciado “A cada ano, mais de 10.000 crianças nos EUA são diagnosticadas com câncer. A missão de *Scarlett contra el cancer* é trazer atenção, cuidado, conforto e solução para parte do sofrimento envolvido nesse assunto”.

Considerando os elementos do vídeo, a saber: cores, semblantes, música e jogo de luz e sombra, podemos dizer que são estratégias semióticas utilizadas para sensibilizar o público, reiterando, assim, um discurso de intencionalidade por parte da entidade, cujo objetivo é reunir fundos para o tratamento contra o Sarcoma de Ewing.

Do ponto de vista semiótico, esses elementos materializam-se, despertando para sentidos outros que não os imediatamente identificáveis, já que

³ Tradução livre.

Um signo possui uma materialidade da qual nos apercebemos com um ou vários dos nossos sentidos. Podemos vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo (linguagem articulada, grito, música, ruído), cheirá-lo (diversos odores: perfume, fumo), tocá-lo ou ainda saboreá-lo.

Esta coisa de que nos apercebemos significa algo diferente – é a particularidade essencial do signo: estar lá, presente, para designar ou significar outra coisa ausente.

Estar corado ou pálido podem ser sinais de doença ou de emoção; os sons da língua que ouço são signos de conceitos que aprendi a associar-lhes (PEIRCE apud JOLY, 2007, p. 35).

Em *Scarlett*, os signos evidenciam-se pelas cores, semblante e música particularizados, como presença que ressignifica o silêncio da menina, povoado de vozes conflituosas, as quais vão se reconfigurando, como aponta, por exemplo, a letra da música.

A construção de sentidos se configura, também, pela relação entre forma (videoanimação) e conteúdo (tema tratado no vídeo), corroborando o discurso da Fundação que, por meio de um canal (do YouTube) muito acessível, transmite uma mensagem sobre a capacidade de superação, sem perder de vista a negociação interna ao discurso, isto é, arrecadar fundos para o tratamento do câncer que acomete milhões de crianças.

Considerações finais

Considerando o objetivo assumido de contribuir para a formação docente, sobretudo com os professores da educação básica, a partir da videoanimação sobre o qual propusemos uma reflexão, acreditamos que, ao trabalhar com textos multimodais/multissemióticos, na perspectiva do letramento, a relação de ensino e aprendizagem torna-se mais dinâmica e interativa.

Especificamente sobre o vídeo *Scarlett contra el cancer*, notamos que o tema pode ser trabalhado junto aos alunos de forma prazerosa, sem perder de vista a dimensão crítica. Cabe destacar o

quanto a análise e a interpretação dos textos, independentemente do suporte que os acolhe e das semioses que os constituem, implica os diferentes contextos que circunscrevem os sujeitos em suas práticas sociais.

Nessa perspectiva, acreditamos que o vídeo, enquanto estratégia didática, potencializa a prática pedagógica e a relação de ensino e aprendizagem, tendo em vista as possibilidades de diálogos mais interdisciplinares, os quais se processam ao longo dos trabalhos que podem ser desenvolvidos pelo professor em sala de aula. Todavia, não se trata somente do aprendizado formal promovido pela escola, pois a percepção e compreensão se estendem para além desta, na medida em que provocam outras leituras de mundo e dos diferentes textos, sem os quais os atos de ensinar e aprender se esvaziariam dos sentidos que devem norteá-los.

Desse modo, consideramos que a leitura na perspectiva dialógica e letrada é fundamental para a formação estética dos sujeitos, aqui compreendida em sua dimensão social, cultural e histórica.

Referências

AZEVEDO, Wilton. **Passivo, Reativo e Interativo: três níveis de lei, para uma semiótica da intervenção.** Disponível em: <https://bit.ly/2Ot0CAL>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação.** 6. ed. São Paulo: Blucherm, 2011.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Edições 70, 2007.

LEVY, Pierre. **Tecnologias intelectuais e os modos de conhecer: nós somos o texto**. Disponível em: <https://bit.ly/2Yin4kJ>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

WEISS, Jaqueline Raquel; HAMMES, Marli Hatje. A importância da linguagem multimodal ao contexto da educação. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 16, nº 160, Septiembre de 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2OMOlrd>. Acesso em: 15 out. 2018.

Link da videoanimação

STUDIOS, The New York. **Scarlett contra el câncer**. 2min50s. Disponível em: <https://bit.ly/2STks6V>. Acesso em: 20 out. 2018.

VIDEOANIMAÇÃO *EL EMPLEO*: REINVENTANDO A LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR

Ernani Augusto de Souza Junior

Bianca de Souza Gomes

Ivan Lucas da Silva

Introdução

Modificando a posição de primazia à qual a modalidade escrita da língua esteve relacionada durante muito tempo, observa-se o aumento do uso de recursos semióticos para produção de outras modalidades expressivas, como os textos audiovisuais. Considerando que os alunos estão em contato contínuo com novas mídias, faz-se necessário o desenvolvimento de trabalhos com produções não verbais nas escolas, a fim de apresentar as diferentes formas de utilização da linguagem para os estudantes, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

No que se refere à importância do trabalho com videoanimações em sala de aula, Cerigatto e Casarin (2015) afirmam que vários são os textos oriundos da “revolução” tecnológica e essas formas de leitura demandam a mobilização de conhecimentos novos sobre suas linguagens. Além disso, “a textualização é constitutiva da linguagem” e, incorporada aos textos não verbais, possui “inúmeros recursos mobilizados para o processo de produção de sentidos” (FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2017, p. 70). Desse modo, é necessário o entendimento sobre como a construção de sentidos ocorre nesse gênero textual.

Tendo isso em vista, este capítulo tem como objetivo explorar algumas questões referentes aos possíveis processos de textualização a partir da leitura de textos audiovisuais. Para isso,

utilizamos a videoanimação argentina *El Empleo* (2008), escrita por Patricio Gabriel Plaza e dirigida por Santiago Bou Grasso. Será feita uma reflexão acerca da relevância da utilização de recursos multissemióticos no ambiente escolar. Além disso, serão analisados os elementos não verbais presentes na obra, a fim de demonstrar possibilidades de compreensão e de análise de textos multimodais.

O trabalho com videoanimação em sala de aula

Devido à rápida evolução tecnológica que a sociedade tem vivenciado, o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula está deixando de ser uma opção e se tornando uma necessidade, uma vez que “as diferentes tecnologias, mais do que simples ferramentas, correspondem a modos de organizar, distribuir e veicular conhecimentos em um contexto sócio-histórico-cultural” (FERREIRA *et al*, 2015). A videoanimação é um recurso que permite desenvolver e mobilizar conhecimento em sala de aula, pois os alunos têm constante acesso a textos audiovisuais e, por isso, necessitam de um maior aprofundamento em relação às questões que propiciam a construção de sentidos no ato da leitura.

Para melhor entendimento, utilizamos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que define leitura como “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 69). Dessa forma, o ato de ler engloba o contexto sociocognitivo dos interlocutores e a capacidade dos sujeitos de mobilizar diversas estratégias de leitura que os permitam construir e serem construídos no texto (KOCH; ELIAS, 2007, p. 10-11).

Além disso, neste capítulo, trazemos o conceito de textualização explorado por Costa Val (2004), que defende que o texto é uma produção linguística capaz de fornecer sentido numa dada situação de interlocução. Dito de outro modo, o sentido não provém do texto em si, mas da interação dos interlocutores com o texto. Dessa forma, a textualização constitui-se da mobilização de

princípios que tangem o processo de construção de sentido na produção textual.

Na perspectiva da multimodalidade, a linguagem escrita adquire uma posição equivalente às outras modalidades expressivas (imagem, som, gestos, expressões, cores, etc.), sendo todas essas provedoras de significados possíveis (FERREIRA *et al*, 2015). Assim, o trabalho com textualização por meio de videoanimações possibilita a análise de como os diferentes recursos semióticos permitem essa construção de sentido no texto audiovisual.

Seguindo a proposta de Vieira e Silvestre (2015), a difusão do uso dos meios eletrônicos propiciou a construção de um discurso híbrido no qual predomina uma linguagem híbrida que, por sua vez, tende a se expandir com as inovações tecnológicas. Dessa forma, “a linguagem hegemônica deste século não reside apenas na imagem, nem na palavra, mas no uso híbrido de várias semioses” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 79). As autoras ainda sustentam que o trabalho com as diferentes semioses demanda escolhas. Dessa forma, por meio da abordagem pedagógica da videoanimação aqui proposta, a análise das semioses se justifica a partir do momento em que, ao compreendermos tais escolhas, entendemos os possíveis efeitos de sentido propiciados por elas. Nas palavras de Vieira e Silvestre (2015):

Todos os elementos provenientes de sistemas semióticos diversos que ocorrem na construção de um texto multimodal podem ser analisados, relacionados uns com os outros e interpretados em termos das escolhas feitas entre os recursos semióticos disponíveis e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa do texto (p. 117).

A partir dessas considerações, podemos perceber que essa nova abordagem da leitura é fundamental para um professor de línguas, pois, além de instigar os alunos a lerem de forma ampla,

crítica e reflexiva, é possível inserir novas práticas de ensino que caminhem em conjunto com as tecnologias atuais.

Proposta de análise da videoanimação *El Empleo*

a) Enredo

Para a análise, escolhemos a videoanimação argentina intitulada *El Empleo* (2008) (em português "O Emprego"). O curta aborda as relações atuais de trabalho e a objetificação das ações e das ocupações humanas propiciadas por elas. Nesta seção, demonstraremos que o uso das diversas semioses no texto audiovisual orienta a interpretação dos interlocutores e que esse pode ser um excelente recurso a ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Figura 1 - "Homens-semáforo"



Fonte: videoanimação *El empleo* (2008)

Figura 2 - "Homem-abajur"



Fonte: videoanimação *El empleo* (2008)

A videoanimação que escolhemos tem como enredo a rotina diária de um homem, desde o momento em que acorda em sua casa até a chegada em seu trabalho. A primeira surpresa acontece ao percebermos que, naquele contexto, os objetos de uso comum são, na verdade, seres humanos. Dito de outro modo, vemos pessoas ocupando funções que, no imaginário social, seriam destinadas a utensílios e eletrônicos, como o homem-abajur, a mulher-cabideiro, os homens-porta, homens/mulheres-mesa, etc. (Figuras 1 e 2). A princípio, somente o protagonista está isento de tais ocupações, uma vez que o vemos usufruir dos serviços prestados pelos trabalhadores-objetos, dentro e fora de casa. Todavia, ao final,

descobrimos que ele também é peça da engrenagem humana que rege a videoanimação, servido como capacho ao que parece ser um executivo.

b) Trilha sonora e os efeitos de sua ausência

Em se tratando do aspecto sonoro, percebemos, inicialmente, apenas o som do despertador, que é logo silenciado pelo personagem principal. Ao longo das cenas, é predominante a presença de efeitos sonoros que remetem ao cotidiano, como os passos, o abrir e o fechar de portas, o toque da xícara no pirex, o motor do elevador, entre outros. Somados à ausência de trilha sonora, esses efeitos têm a função de manter o discurso narrativo, uma vez que “acentuam a intensidade emocional e acrescentam veracidade àquilo que se mostra através das imagens” (SALAVERRÍA, 2014, p. 37).

Contudo, a ausência de trilha sonora se estende por toda a videoanimação e esse recurso tem papel importante para o efeito de sentido do vídeo. Considerando que a música, assim como os efeitos sonoros, propicia a construção de sentidos, o seu não uso também possui um propósito. Podemos inferir que a ideia de rotina e de monotonia preponderante no curta seja reforçada por essa ausência.

c) Seriedade, apatia e monotonia

O segundo aspecto que atesta a rotina e o descontentamento é a expressão facial das personagens. Os olhos miúdos e a ausência de sorriso demonstram a apatia e o cansaço (Figuras 3 e 4), assim como a falta de comunicação - mesmo que visual - entre as personagens demonstram o automatismo de suas ações. Além disso, a progressão do texto é lenta, com cenas longas e movimentos demorados e metódicos.

Figura 3 - falta de expressão no rosto do personagem pode indicar apatia e cansaço



Fonte: videoanimação *El empleo* (2008)

Figura 4 - falta de expressão no rosto do personagem pode indicar apatia e cansaço



Fonte: videoanimação *El empleo* (2008)

Os recursos citados mantêm a regularidade das cenas, o que permite que o leitor estabeleça uma conexão associativa entre elas e, assim, estipule uma sequencialidade para o texto. Dito de outro modo, a manutenção da leitura acontece por meio da similaridade entre as expressões das personagens, da duração e dos elementos constitutivos das cenas (principalmente, as pessoas retratadas enquanto objetos). Nas palavras de Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 76), “as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto não se efetivam por meio de organizadores verbais, mas por recursos semióticos que permitem a articulação entre as partes da narrativa.”

Assim, os alunos podem ser levados a entender essas novas formas de ler a partir dos seus próprios conhecimentos sobre leitura. Para abordagem nas aulas de Língua Portuguesa, os aspectos que apontamos podem ser trabalhados por meio da retextualização, que, de acordo com Matêncio (2003), é

a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências (p. 3-4).

Ao entenderem os processos de construção do texto e as estratégias de produção de sentido, os alunos conseguem relacioná-los ao seu conhecimento de mundo e a sua bagagem de leitura. Assim, são capazes de compreender o texto de uma maneira mais crítica e de recontar a história do gênero videoanimação em outros gêneros textuais, como relato, descrição, conto, entre outros.

A título de exemplificação, as expressões faciais das personagens podem ser transformadas em texto escrito e adquirir a função dos modalizadores discursivos, servindo, assim, como uma estratégia de argumentação. Outra possibilidade seria ressignificar a ausência de trilha sonora por meio de um recurso linguístico que mantenha uma linearidade textual monótona, ou seja, usar estratégias descritivas ou narrativas para construir um texto que remeta à monotonia.

d) Metáforas

Para discutirmos outro elemento crucial para a construção de sentido a partir da videoanimação, apresentamos o conceito de metáfora proposto por Santos (2009), que diz que esse recurso consiste na

compreensão de um domínio conceitual através de outro, mais familiar ou acessível. Assim sendo, a base do recurso metafórico se situa fundamentalmente ao nível conceitual, sendo a projeção de características de um nome para outro apenas uma das manifestações possíveis desses conceitos metafóricos (SANTOS, 2009, p. 116).

As metáforas podem ser expressas por variados recursos semióticos. Em *El Empleo*, são usadas as metáforas visuais como estratégia de textualização que se manifestam por meio da representação das pessoas como objetos (Figuras 3 e 4). A essência do vídeo, assim como sua capacidade de transmitir a mensagem efetivamente, materializa-se no potencial de ressignificação que as metáforas fornecem. Esse recurso é uma escolha que faz com que o

leitor-espectador associe os trabalhadores-objetos às relações de trabalho existentes em seu imaginário. Além disso, ele tem a oportunidade de compreender, sob outros ângulos, o que já é conhecido por ele, neste caso, o sistema hierárquico do trabalho na sociedade atual.

Em sala de aula, esse é um recurso que pode tanto induzir a discussão sobre a temática do vídeo como servir de material para trabalhar as figuras de linguagem presentes nos textos literários. No primeiro caso, as aulas de língua portuguesa podem ter como intermédio a utilização dos Temas Transversais, propostos nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), nesse caso, a Ética, a Cidadania e/ou o Trabalho e Consumo. Assim, o vídeo seria um motivador para o debate acerca desses tópicos, além de poder instigar a interpretação textual, permitindo que o professor apresente aos alunos diferentes formas de leitura existentes.

e) Enquadramento e quebra de expectativa

Outro elemento que pode ser explorado na videoanimação é o enquadramento e como sua organização pode gerar e quebrar expectativas no interlocutor. Segundo Vieira e Silvestre (2015),

O critério do enquadramento busca estudar o direcionamento do foco da lente ao captar a imagem que pode tanto ser dado pela saliência quanto pelo jogo de sombra e luz ou ainda pela captação do ângulo do olhar dos atores representados no texto visual, pois o elemento que antecede deve se combinar com o que sucede, estabelecendo uma relação contínua de construção de significado (p. 68).

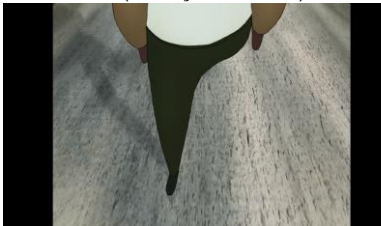
Na execução das cenas em *El Empleo*, por se tratar de uma animação computadorizada, não existem câmeras filmando, mas há o que Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 73) descrevem como

uma narrativa fílmica assumindo a posição de um espectador, como se esse ponto de vista fosse criado a partir do funcionamento da câmera, com as decisões e consequentes efeitos de enquadramento,

perspectiva, movimentos, cores, foco e sincronização com outras linguagens (trilha sonora, falas, balões, fotografias etc.) (p. 73).

Assim, essa narrativa fílmica acontece de modo a favorecer a constante retomada das “pessoas-objetos”, por meio de uma quebra de expectativa. Primeiramente, as cenas são fechadas em um determinado elemento que denota uma situação habitual. Em seguida, o enquadramento aumenta, inserindo um elemento novo, em geral, inusitado. Exemplo disso é o momento em que o protagonista faz uso do homem-táxi para locomover-se até o trabalho. A primeira cena exibe, em posição centralizada, a metade inferior de um homem correndo na avenida – supostamente o protagonista – situação comum (Figura 5). Em seguida, a cena se abre e descobrimos que o elemento mostrado anteriormente não era o personagem principal, mas um segundo homem que o carregava, daí a quebra de expectativa (Figura 6).

Figura 5 - Homem correndo para o trabalho (situação normal)



Fonte: videoanimação *El empleo* (2008)

Figura 6 - Homem-táxi (quebra de expectativa)



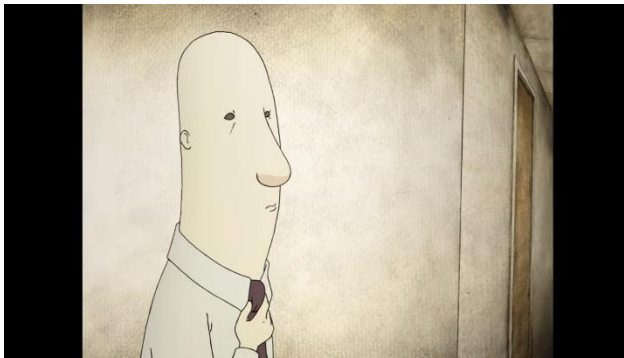
Fonte: videoanimação *El empleo* (2008)

Ao longo da animação, o protagonista é o único retratado como pessoa que usufrui dos serviços dos demais trabalhadores. A construção dessa personagem se dá pela maneira com que ele age perante as outras pessoas. Desse modo, o leitor é levado a crer que o homem goza de uma posição de poder.

No entanto, ao fim do curta, temos a cena em que o personagem principal para diante de uma porta de escritório e ajeita sua gravata, preparando-se para começar a trabalhar, ou seja,

situação normal. A quebra de expectativa se dá quando, ao invés de abrir a porta, ele se deita no chão e, pouco depois, um segundo homem se aproxima e limpa os pés nele, revelando-nos seu emprego de capacho (Figuras 7, 8 e 9).

Figura 7 - O protagonista ajusta sua gravata diante do escritório (situação normal)



Fonte: videoanimação *El empleo* (2008)

Figura 8 - O protagonista se deita (quebra de expectativa)



Fonte: videoanimação *El empleo* (2008)

Figura 9 - O protagonista é um capacho (quebra de expectativa)



Fonte: videoanimação *El empleo* (2008)

Em sala de aula, esse elemento pode ser apresentado tanto como recurso de produções textuais (verbais ou não verbais), no que tange à coesão e coerência, quanto como estratégia de desenvolvimento de enredos interessantes e surpreendentes.

Considerações Finais

Este capítulo teve por finalidade contribuir com discussões para que professores de escolas de Educação Básica possam utilizar videoanimações no espaço das salas de aula, com a intenção de ressignificar o conceito de texto, fazendo uso de um outro viés educativo, nesse caso, o trabalho com textos audiovisuais. Esperamos que as análises ora empreendidas possam favorecer o desenvolvimento de práticas de ensino teoricamente orientadas, de modo a propiciar o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas às dimensões linguísticas, semióticas e discursivas do trabalho com as múltiplas linguagens em sala de aula.

Conforme pontuado, a BNCC apresenta uma proposta que defende que as práticas de linguagem decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Desse modo, a discussão sobre gêneros discursivos, que são constituídos por diferentes semioses, se sobrepõe no contexto da formação de professores, uma vez que a prática docente crítica, na acepção defendida por Freire (1996, p. 23), “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, já que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Nessa direção, este capítulo teve por objetivo provocar uma reflexão teórica e metodológica sobre o trabalho com a leitura de textos audiovisuais em sala de aula, de modo especial, com a leitura de videoanimações, que pode favorecer o acesso dos alunos à cultura, à reflexão crítica, a espaços de imaginação/criação, de ressignificação de valores, enfim, de um trabalho de produção de sentidos em um contexto histórico e coletivo, que possibilite a ampliação da criticidade e de posturas éticas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2QPkoGt>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.

CERIGATTO, M. P; CASARIN, H. C. S. **O audiovisual como fonte de informação na escola: desafios para a *media literacy***. Ribeirão Preto: Bibl. Esc. em R., p. 31-52, 2015.

COSTA VAL, Maria das G. **Texto, textualidade e textualização**. In CECCANTINI, M. L. T et alii. (org.). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação: Língua Portuguesa*. V. 1. São Paulo: Unesp, 2004.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A. Textualização e enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação *Escolhas da Vida*. Paraíba: **Revista Prolíngua**, 2017.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A.; VIEIRA, M. S. P. **Letramento multimodal: múltiplas práticas na construção do sujeito-leitor**. In: Rosângela Rodrigues Borges. (Org.). *#sou + tec: ensino de língua(gem) e literatura*. 1ed. Campinas: Pontes, 2015, p. 69-86.

MATÊNCIO, M. L. M. 2003. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: **Anais do III Congresso Internacional da Abralín**. 2003, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, A. C. L. **Estratégias de produção de sentidos: uma reflexão sobre a comicidade e a metáfora na ilustração fotográfica**. Londrina: discursos fotográficos, v.5, n.7, p.99-124, jul./dez. 2009.

SALAVERRÍA, Ramón. **Multimedialidade: informar para cinco sentidos**. 2014.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

Videoanimação:

El empleo / The employment. 2011. (6min24s). Disponível em: <https://bit.ly/1lrmDtR>. Acesso em: 3 out. 2018.

VIDEOANIMAÇÃO JACARÉ OU TRONCO?: OS PROCESSOS DE TEXTUALIZAÇÃO EM TEXTO MULTISSEMIÓTICO

Isis Brito Alves
Jaqueline Araújo da Silva
Francine de Paulo Martins Lima

Introdução

No presente capítulo, iremos nos dedicar a uma reflexão sobre os processos e mecanismos de textualização que permeiam a interpretação e a recepção de textos audiovisuais. Esses processos envolvem a construção da coerência do vídeo, que é constituída por elementos como a repetição, a utilização de balões, as posições de cena, a interação entre autor e espectador etc. Os processos de textualização são constituintes da linguagem e, como mencionado, são responsáveis pela construção da coerência, podendo ocorrer em textos verbais e não verbais, como em textos audiovisuais que serão o foco deste capítulo.

Nossa discussão parte do pressuposto de que os processos de textualização envolvem mais do que a coerência e os mecanismos de tessitura para o entendimento de um texto verbal; envolvem, também, o auditório social, a enunciação como um todo e a situação englobante. Esses processos estão inerentemente ligados aos textos multimodais e multissemióticos, contribuindo para que uma produção de sentido seja constituída nesses textos, que são de suma importância para os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa.

A questão do trabalho, em sala de aula, com textos multimodais e multissemióticos vem sendo amplamente discutida.

O ensino de Língua Portuguesa (LP) por meio de textos que envolvem, além do texto verbal, imagens, sons e outros recursos semióticos, contribui, significativamente, para o aprimoramento de habilidades como a escrita, a leitura e a interpretação de textos, e “são constitutivamente e discursivamente, complexos, em função dos inúmeros recursos mobilizados para o processo de produção de sentidos” (FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2018, p. 70).

Nesse sentido, o capítulo em questão busca analisar, de forma reflexiva, a videoanimação intitulada *Jacaré ou tronco?*, explorando os processos de textualização e de recepção dos discursos. É válido ressaltar que os mecanismos de textualização e enunciação estão presentes no vídeo de forma implícita e explícita e, por isso, processos como o de circulação e o de recepção serão analisados de forma subjetiva. Para sistematizar os processos de produção de sentidos, a análise proposta contemplou também uma articulação com o gênero provérbio.

Desse modo, nosso texto será dividido em três sessões, sendo: I) O trabalho com videoanimação em sala de aula; II) Propostas de análises do vídeo *Jacaré ou tronco?*; e III) Reflexões sobre as contribuições da videoanimação em sala de aula. Esperamos que a partir das discussões empreendidas, possamos contribuir para que docentes e futuros docentes aprimorem o trabalho com textos multissemióticos em sala de aula.

I. O trabalho com a videoanimação em sala de aula

O ensino de LP sempre requer discussões voltadas ao ensino da leitura⁴ e da escrita de textos. Nesse sentido, é válido destacar que, assim como os textos verbais, os textos multissemióticos estão cercados de indagações que nos fazem refletir sobre suas funcionalidades e seus usos em sala de aula. Nesse sentido, Irandé Antunes afirma que

⁴ Considera-se que ler é uma atividade cognitiva e social, em que os sujeitos trabalham ativamente para construir sentidos (VIEIRA, 2012).

O texto, falado, ouvido, lido e escrito é que constitui, na verdade, o *objeto* de estudo das aulas de língua. Tudo deve convergir para ele: todas as noções, todas as atividades e procedimentos propostos. Não tem sentido aprender noções sobre o pronome, por exemplo, se não sabe como usá-lo em textos, orais e escritos, e que função ele tem para coesão e a coerência do que se pretende dizer (ANTUNES, 2005, p. 39, grifo da autora).

Essa percepção, apesar de não estar se referindo a textos multimodais e multissemióticos, contribui para que sejamos capazes de compreender a importância dos textos no ensino de LP, já que “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2016, p. 71). E aqui o texto é concebido no sentido mais amplo do termo. Assim como nos textos verbais, nos multimodais também é necessário que haja uma coesão e uma coerência para que um sentido enunciativo seja criado. Nos textos verbais, esse sentido será construído pelo(s) leitor(es), já nos multissemióticos, como na videoanimação, pelo(s) espectador(es).

Os textos, como citado anteriormente, estão presentes no ensino e são vistos como norteadores para as aulas de LP, em diversas situações de ensino e aprendizagem. A relação entre os textos e o discurso é indissociável, visto que todo texto carrega uma carga discursiva, como Brito e Sampaio (2013, p. 6) defendem: “texto corresponde a uma situação dialógica, na qual se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos”. Assim, os sentidos são construídos para além da materialidade textual, pois eles são construídos por meio do sujeito leitor que interage com o texto, assim como pelas relações sociais e históricas nas quais o texto é produzido e em que circula. Isso vale tanto para textos verbais quanto para não verbais.

Nesse sentido, é necessário lembrar o que Brait pontua sobre o contexto que instaura os estudos da linguagem:

O reconhecimento da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade, da interferência do sujeito multifacetado no objeto a ser conhecido, sempre não homogêneo e dinâmico, parece conceder ao

linguista, ao estudioso da linguagem em geral, um papel um tanto diferente daquele que lhe foi imputado nas décadas de 60, 70 e parte da de 80 do século passado (BRAIT, 2004, p. 188).

Sendo assim, o ensino de LP não se resume somente ao ensino gramatical da língua, mas engloba, também, o ensino da língua no seu processo vivo, no uso, na interação, levando em conta todos os signos e sentidos que a envolve. Tendo os textos como suporte principal para o ensino, a utilização de enunciados discursivos e textuais está indissociável dos processos de ensino e de aprendizagem. É de suma importância destacar que cada enunciado, seja ele textual ou discursivo, tem uma finalidade específica. Nessa perspectiva, Bakhtin afirma que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo escrito da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Diante disso, devemos nos atentar ao fato de que independentemente do enunciado com que iremos trabalhar em sala de aula, é necessário que mostremos aos discentes a sua finalidade. Isso irá contribuir para que seja criado um real sentido ao estudo do texto, e, no nosso caso, no trabalho com a videoanimação.

Os textos multimodais também são enunciados produzidos com uma composição própria e com um determinado intuito. A utilização desses textos em sala de aula vem contribuindo, significativamente, para as aulas de LP, assim como de outras disciplinas. Por se tratar de uma composição que engloba imagens, é necessário que haja uma compreensão de que textos não são compostos apenas por palavras; imagens também são textos e

carregam consigo suas finalidades e sua própria construção enunciativa. Assim, cabe ressaltar o que Bakhtin (2016, p. 73) pontua: “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”.

É partindo dessa concepção que analisaremos, neste capítulo, a videoanimação *Jacaré ou tronco?*, tendo em vista que as videoanimações possibilitam ao professor o trabalho com diversos conteúdos, de forma dinâmica e, ao mesmo tempo, analítica, variando o grau de aprofundamento da análise, de acordo com o nível de ensino com o qual se trabalha (Ensino Fundamental I ou II ou Ensino Médio). Assim como os textos verbais, os multissimióticos também necessitam de interpretação para sua compreensão. O trabalho com os vídeos pode despertar, nos alunos, um interesse maior, por se tratar de um gênero que está, a todo o momento, introduzindo o espectador na narrativa e utilizando imagens/cenas para que este compreenda o enredo. A pesquisadora Kate Francisca Antunes afirma que

O aluno consegue fixar muito melhor aquilo que aprende se ao invés de só ouvir puder também visualizar. Daí a necessidade de o professor mostrar visualmente aos alunos aquilo que ele explica oralmente em suas aulas. Para essa função, os recursos audiovisuais podem ser grandes aliados, pois podem ser usados para ilustrar e ampliar o que é ensinado pelo professor já que permite que o aluno faça a associação entre aquilo que ouve e o que vê. (ANTUNES, 2017, p. 19).

Partindo do pressuposto acima, podemos dizer que a interação por meio de textos multimodais e multissemióticos contribui para o ensino em vários sentidos. Por exemplo, para a quebra com o estereótipo de que as aulas serão sempre pautadas em textos verbais e que apenas uma visão/interpretação será tida como coerente, instigando, assim, o senso crítico dos alunos.

No decorrer do capítulo, veremos como essas diferentes interpretações devem ser levadas em conta e como os processos de textualização contribuem para que essas interpretações sejam

possíveis, por meio do trabalho com a videoanimação em sala de aula. Sobre as diferentes construções e interpretações Ferreira e Villarta-Neder lembram que

Na medida em que assumimos que a textualização de um texto multimodal envolve outras concepções de texto e de sujeitos – e, decisivamente – de mundo, reconhecemos a necessidade de um esforço teórico-epistêmico-metodológico que se desloca não somente da compreensão conceitual, mas da discussão ética, pedagógica e sociológica da construção recíproca de sujeitos e textos no tecido palimpséstico do mundo (FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2018, p. 72).

É partindo dessas afirmações que iremos analisar a videoanimação *Jacaré ou tronco?*, visando a abordar os processos de textualização presentes na animação, de modo que as contribuições do trabalho com os textos multimodais e multissemióticos sejam perceptíveis e acessíveis para o professor, em sala de aula. Para além disso, levaremos em conta que todo processo de enunciação requer um sujeito que produz/diz e um sujeito que interage, no caso o espectador; esses sujeitos estão posicionados no mundo e o interpretam a partir de suas concepções sócio-histórico-culturais.

II. Propostas de análise do vídeo *Jacaré ou tronco?*

A animação intitulada *Jacaré ou tronco?*⁵ ilustra, de forma simples, uma discussão entre dois touros, e possibilita margem para interpretações distintas durante o vídeo. A videoanimação mostra os dois animais à beira de um rio, discutindo sobre um objeto que eles estão vendo boiar na água. O touro da esquerda acredita que o objeto que está no rio é um jacaré, já o da direita acredita ser um tronco. Durante o vídeo, as opiniões/falas dos personagens são expostas por meio de balões e os sons presentes na animação são apenas o da água do rio e os mugidos dos touros. Isso resulta em certo mistério, durante o enredo da animação, esse

⁵ Disponível em: <https://bit.ly/318Wx6d>. Acesso em: 08 jan. 2019.

mistério é uma das várias estratégias que estão presentes no vídeo e dá margem para possíveis interpretações.

Os processos de textualização presentes na animação englobam um conjunto de cenas e seus detalhes, que vão desde os balões utilizados pelo criador do vídeo, para que ele fosse compreendido, até o enfoque da cena, que ora volta-se para um personagem e ora para o cenário da animação. Nesse sentido, Santos Filho menciona que

Para tal entendimento, inicialmente, abordaremos o conceito de texto, textualidade, e mecanismos de textualização os quais embasam nosso estudo e, por fim, abordaremos a ideia de que os mecanismos de textualização vão além do sistema linguísticos: outros sistemas concorrem para isso, tais como o sistema numérico, o sistema fotográfico, o sistema de símbolos, o sistema de cores, etc., os quais constituem um sistema visual (SANTOS FILHO, 2008. p. 2).

Partindo da ideia de Santos Filho, veremos que, durante a videoanimação, os processos de textualização vão sendo construídos de maneira interativa, levando em conta não somente o enunciado, mas os aspectos da obra como o todo, tendo em vista que o gênero em questão coloca o espectador como criador principal do sentido, ou seja, quem assiste ao vídeo pode interagir de maneiras diferentes com o que vê. Essas interações e, conseqüentemente, as interpretações distintas ocorrem por diversos fatores, por exemplo, pelo conhecimento de mundo do sujeito-espectador.

Ao tratar sobre a assimilação da obra de arte, Bakhtin (2011, p. 90, grifo do autor) discorre que “no interior da obra de arte, o mundo material é assimilado e correlacionado com a personagem a quem serve de *ambiente*”. Na obra em questão, a posição que os personagens ocupam na cena é o ponto central para que o espectador consiga compreender o que é colocado em questão na videoanimação. Bakhtin (ibidem) acrescenta que “enquanto combinação de cores, linhas e massa, o objeto é independente e age

sobre nós ao lado da personagem e em torno dela, não se contrapõe à personagem no horizonte dela, é percebido como integral e pode ser como que contornado por todos os lados”.

Como veremos nas cenas a seguir, o vídeo segue uma sequência cronológica e ordenada, possibilitando que o sentido seja criado de forma coerente e coesa para a compreensão história. Nesse sentido, segundo Koch e Travaglia (1989, p. 21), “a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários”, no nosso caso, os espectadores, levando em consideração que todos os aspectos presentes na obra contribuem para que essa coerência seja possível.

Na Figura 1, vemos como a animação começa: dois touros observam um objeto que está boiando no rio. Para que seja criado um sentido de leitura para o espectador, é necessário que sejam considerados todo o cenário, o enquadramento, as cores e, principalmente, as expressões faciais dos animais.

Figura 1: cena inicial – touros observam um objeto boiando



Fonte: Videoanimação *Jacaré ou tronco?*

A seguir (Figuras 2 e 3), inicia-se a discussão que é o ponto chave da videoanimação. O touro da esquerda, por meio de um balão, sugere que o objeto que estão olhando é um jacaré, já o touro da direita afirma que é um tronco. Como já dito, o vídeo não possui um diálogo oral, todas as falas dos personagens são exteriorizadas

por balões (com ícones que representam um jacaré e um tronco), assim como no gênero discursivo história em quadrinhos, que também se constitui como um texto multimodal. É interessante notar que as expressões dos personagens continuam as mesmas.

Figuras 2 e 3: discussão entre os touros



Fonte: Videoanimação *Jacaré ou tronco?*

Ao analisarmos as cenas, devemos ressaltar que os processos de textualização, assim como em textos verbais, acontecem de maneira processual. Durante o vídeo, um dos mecanismos utilizados para prender a atenção do espectador é o uso da repetição, já que os dois animais discutem o tempo todo, defendendo um mesmo ponto de vista. Marcuschi, citando Fiorin sobre o uso da repetição, enfatiza que

Devido a sua maleabilidade funcional, a repetição exerce diversificadas funções: contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas (MARCUSCHI *apud* FIORIN, 2008, p. 539).

Partindo desse pressuposto, o vídeo pode ser analisado de forma reflexiva, instigando, nos discentes, o interesse por uma leitura mais crítica, que visa discutir como a repetição presente no vídeo contribui para a organização temática e para a interpretação dos acontecimentos. Além disso, outro aspecto relevante que pode ser levantado por meio da videoanimação é sobre o ponto de vista

entre diferentes sujeitos. Essa análise contribui não só para se discutir sobre olhares diferentes, em relação a um mesmo objeto, por diferentes sujeitos, mas, também, sobre aspectos voltados à formação humana, ressaltando aqui o caráter dialógico e social da linguagem.

Nas próximas cenas (Figuras 4 e 5), veremos que o touro tenta provar a seu companheiro que o objeto é um jacaré, mas sua tentativa é fracassada. Para que o touro que discorda de sua opinião não saia com razão, ele sobe no objeto e é devorado.

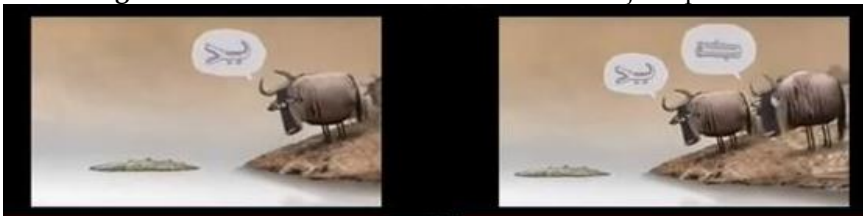
Figuras 4 e 5: touro tenta provar sua teoria e é devorado pelo jacaré



Fonte: Videoanimação *Jacaré ou tronco?*

Posteriormente, nas duas cenas das Figura 6 e 7, as posições dos personagens se modificam. O touro percebe que estava errado e conclui que o objeto é mesmo um jacaré. Pouco tempo depois, outro touro chega e dá a nós, espectadores, a possível interpretação de que a discussão reiniciará da mesma forma.

Figuras 6 e 7: reinício da discussão sobre o objeto que boia



Fonte: Videoanimação *Jacaré ou tronco?*

Nas últimas cenas da animação, podemos analisar de forma mais reflexiva o enredo do vídeo e sua finalização. Como se trata

de uma animação curta e com um final que remete ao início da história, é coerente que o espectador conclua que a discussão iniciará novamente, pois todo o mecanismo de repetição, assim como a enunciação presente na produção, faz com que essa leitura seja coerente e plausível.

O trabalho com videoanimação em sala de aula nos possibilita “linkar” esses recursos com outros gêneros textuais. Partindo do princípio de que os gêneros são resultados de enunciações que partem de um determinado campo da atividade humana e são moldados de acordo com as condições específicas e a finalidade, eles são grandes aliados em sala de aula, pois se relacionam com os variados contextos presentes no âmbito escolar. Nessa direção, Marcuschi aduz que

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2002, p. 1).

Nesse sentido, podemos dizer que os gêneros textuais se relacionam com diversos tipos de atividades. O gênero não se fecha em si mesmo, mas dialoga com outros gêneros, pois uma atividade humana pode ser perpassada por diversos gêneros. Assim, esse diálogo possibilita que haja uma junção entre dois ou mais gêneros textuais, para que discussões acerca de um tema sejam enriquecidas, abrindo um gama de possibilidades para um maior desenvolvimento acerca de interpretações, análises etc. Sobre isso, Bakhtin pontua que

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação -

em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2016, p. 41).

É partindo desses pressupostos que iremos propor, nessa análise, uma relação entre o gênero textual provérbio e a animação *Jacaré ou tronco?*.




O gênero textual provérbio é uma sentença de caráter popular, que é repassada de geração em geração e, por isso, carrega traços da sociedade, nos mais variados contextos. Essa maleabilidade dos provérbios possibilita que relacionemos esse gênero com diversas propostas de atividades. Trata-se de um gênero que, na maioria das vezes, é transmitido de forma oral e nos deparamos com seu uso em diversas circunstâncias em nosso cotidiano. Sobre os provérbios, Xatara e Succi ressaltam que




Os provérbios recolhem o saber popular, condensam a experiência sobre a realidade do homem, sua experiência cotidiana e suas condições de vida. Nessa perspectiva, o estudo dos provérbios permite o acesso às diversas modalidades de produções culturais, como valores, princípios religiosos, normas, manifestações artísticas, linguagens e estereótipos (XATARA; SUCCI, 2008, p. 10).

Assim, a tabela abaixo traz uma proposta de análise que relaciona cenas da videoanimação com alguns provérbios⁶ e indica como os processos e mecanismos de textualização, mencionados anteriormente, contribuíram para que um sentido seja criado.

Proposta de análise de <i>Jacaré ou tronco?</i> , em relação a provérbios populares			
Descrição das cenas	Tomadas	Provérbios	Mecanismo/Processos de textualização
Um touro tenta convencer o outro de que o		Quando um burro fala, o outro	A coerência semântica pode ser trabalhada de forma analítica nessas cenas. O professor

⁶ É válido salientar que os provérbios selecionados poderiam ser substituídos por outros, desde que houvesse um sentido coerente entre o provérbio e a cena.

<p>objeto é um jacaré. (0:11)</p> <p>O outro não concorda com isso, acredita ser um tronco. (0:15)</p>		<p>abaixa a orelha.</p> <p>A palavra é prata o silêncio é ouro.</p>	<p>pode ressaltar como os elementos presentes na animação se relacionam para que um sentido geral seja criado e se atentar para a semelhança dos enunciados entre os touros com os provérbios. Nesse sentido, a ideia de que textos multissemióticos podem auxiliar e fazer parte das aulas de LP, assim como os textos verbais, é reforçada.</p>
<p>Nestas duas cenas, a discussão entre os touros continua. O touro da esquerda tenta provar ao outro que o objeto é um jacaré. (0:26-0:31)</p>		<p>Ponho minha mão no fogo.</p>	<p>Nas cenas, a estratégia de repetição é utilizada para que a discussão tenha ênfase para o espectador, como clímax da animação; além de relacionar os outros elementos da cena (o galho usado para certificar, os gestos...) para fazer referência ao provérbio. Pode ser trabalhado como essa estratégia pode ser utilizada, de forma benéfica, em textos orais e verbais.</p>
<p>Nesta cena, o touro tentando provar sua razão é engolido pelo objeto,</p>		<p>A curiosidade matou o gato.</p> <p>As aparências enganam.</p>	<p>A ênfase nessa cena é modificada e o foco torna-se o rio e o jacaré. Essa movimentação no cenário da animação prende a atenção do espectador. Essa estratégia pode ser</p>

<p>que, no final das contas, era um jacaré. (0:39)</p>		<p>Caiu na rede é peixe. Pimenta nos olhos dos outros é refresco. Saco vazio não para em pé. Um dia é da caça, o outro, do caçador.</p>	<p>analisada de forma reflexiva, auxiliando em uma leitura mais crítica quanto ao visual. Ao relacionar a cena com os provérbios, é possível levantar uma discussão reflexiva em sala de aula sobre o comportamento do ser humano em sociedade ao ser confrontado. Posteriormente, o touro se encontra sozinho na cena e podemos imaginar que o vídeo se encerra.</p>
<p>O touro conclui que estava enganado e que o objeto é um jacaré. (0:47)</p>		<p>O seguro morreu de velho.</p>	
<p>Outro touro chega e não acredita que é um jacaré, mas, sim, um tronco. (0:49)</p>		<p>Antes só do que mal acompanha -do.</p>	<p>No final do vídeo, outro touro aparece e nos dá a ideia de que a discussão irá se iniciar novamente. Podemos, então, relacionar essa última cena com os dois processos já mencionados acima, a repetição e a coerência. Entra, mais uma vez, a possibilidade de ser levantada uma discussão sobre o ponto de vista.</p>

Em suma, vimos, nessa análise, que a videoanimação pode ser trabalhada juntamente com outros gêneros textuais, por se tratar

de enunciados flexíveis, que estão sempre presentes em nosso cotidiano. Os gêneros são instâncias capazes de propiciar maior proximidade entre a atividade e o aluno. Ao relacionar a videoanimação com o provérbio, é possível notar a potencialidade que esses gêneros possuem em trabalhar aspectos que vão além da esfera textual, mas que adentram o social, o ideológico, o histórico e o estético. As formas como o gênero provérbio é capaz de se adaptar para ser compreendido em diferentes épocas e esferas sociais colabora com o diálogo realizado com a videoanimação e o contexto que a circunscreve, reafirmando a vivacidade da língua e a sua maleabilidade.

III. Reflexões sobre as contribuições da videoanimação em sala de aula

O presente capítulo teve como objetivo ressaltar as potencialidades do trabalho com a videoanimação em sala de aula, visando a auxiliar os docentes e os discentes de licenciatura com a utilização desse recurso para o ensino de LP.

Consideramos que os processos e mecanismos de textualização apresentados podem contribuir para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, além de instigar o senso crítico e ressaltar a capacidade de interpretação. Quando trabalhamos em sala de aula com textos multimodais e multissemióticos, abordamos conceitos como o de interação e de recepção de forma mais dialógica e visual.

Para além disso, o trabalho com gêneros que envolvem aspectos que ultrapassam o texto verbal e trazem uma dimensão mais audiovisual para a sala de aula, demonstra ser capaz de instigar os alunos a interagir mais durante as aulas, possibilitando um movimento que reúne aprendizagem e prática, formando sujeitos que voltam para a sociedade com um olhar diferenciado, envolvendo, também, práticas humanas, pois, além de sujeitos alfabetizados/letrados, são sujeitos constituídos sócio-historicamente.

Em síntese, vale salientar que o trabalho com videoanimações ainda esbarra em algumas dificuldades, como a falta de recursos tecnológicos e financeiros das escolas, ou mesmo a falta de preparação dos professores para o uso desse gênero em sala de aula. Tais empecilhos podem ser superados, por exemplo, por meio de parcerias. Estas podem acontecer com instituições que contribuam para a aquisição de suportes tecnológicos e laboratórios de informática, ou com universidades e centros de ensino superior, que auxiliem na formação docente. Nesse âmbito, é relevante ressaltar que o uso da videoanimação, além de trazer contribuições para o trabalho com a multissemiose em sala de aula, poderá favorecer a concretização de práticas educativas, notadamente, mais interativas, e, conseqüentemente, formar sujeitos mais críticos e reflexivos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. Parábola, 2005.

ANTUNES, Kate Francisca da Silva. **Os benefícios do uso pedagógico dos recursos audiovisuais em sala de aula, segundo os estudantes do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas**. 2017.

BAKHTIN, Mikhail et al. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**, v. 4, p. 261-306, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016 (1º edição).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth. **Linguagem e Identidade: um constante trabalho de estilo**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 2, n. 1, p. 185-201, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2Yrx9er>. Acesso em: 8 jan. 2019.

BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lucia Pessoa. **Gênero digital: a multimodalidade resignificando o ler/escrever.** Signo, v. 38, n. 64, p. 293-309, 2013.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. **Textualização e enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação Escolhas da vida.** PROLÍNGUA, v. 12, n. 2, 2018.

FIORIN, Rosalia Perrucci. **Repetição: uma estratégia de construção textual vivaz na oralidade.** Eutomia-ISSN: 1982-6850, v. 1, n. 02, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** Cortez Editora, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas.** Anais do SIELP, v. 2, n. 1.

XATARA, Claudia Maria; SUCCI, Thais Marini. **Revisitando o conceito de provérbio.** Veredas on-line, v. 1, p. 33-48, 2008.

VIDEOANIMAÇÃO CALANGO LENGÓ: O USO DE VIDEOANIMAÇÕES EM SALA DE AULA COMO MOTIVADORAS DE REFLEXÕES SOBRE CULTURA

Ernani Augusto de Souza Junior
Ana Carolina Gama Gouveia
Letícia Arrabal Bonini da Silva

Introdução

Com a evolução da tecnologia, novas abordagens educacionais que se aproximem do cotidiano do aluno tornam-se cada vez mais necessárias, já que a linguagem multimodal está inserida no contexto atual e, também, dentro da escola. O fácil acesso às mídias audiovisuais na contemporaneidade faz com que a televisão, o cinema e a internet sejam os principais meios pelos quais os sujeitos ampliem suas visões de mundo. Assim, o uso desses instrumentos como uma maneira de produzir conhecimento pode fazer com que a função das produções audiovisuais vá além do entretenimento. Nesse contexto, a literatura, que versa sobre a leitura no contexto das tecnologias da informação e da comunicação, tem recorrido ao conceito de multiletramento, que pode favorecer uma discussão, notadamente, inovadora, para as práticas de ensino e de aprendizagem.

Rojo e Moura (2012) afirmam que o conceito de multiletramento se dirige a dois pontos importantes na sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais tais populações se informam e se interagem. Assim, o trabalho com videoanimações traz a possibilidade de abordar diversos temas

importantes para a construção de conhecimento do aluno e para a formação dele para um posicionamento ético e crítico na sociedade.

O multiletramento por meio da videoanimação em sala de aula

Por muitos anos, o sistema educacional usou as produções audiovisuais como forma de entretenimento, fazendo com que o aluno não percebesse o potencial de aprendizado em tecnologias, como a televisão, a internet e o cinema. Farias Júnior (2014) afirma que, ao fazer parte desse mundo em constante transformação, a escola deve estar apta a incorporar novos comportamentos e abordagens, uma vez que, como construtora de conhecimento, deve acompanhar o meio em que está inserida. Logo, ao procurarmos novas formas de leitura e interpretação, para além do texto puramente verbal, nós nos aproximamos do contexto ao qual o aluno pertence.

Essa concepção pedagógica que atribui às produções audiovisuais um potencial didático secundário permite o debate sobre sua necessidade em sala de aula que, atualmente, possui alunos que consideram a ferramenta da tecnologia apenas como forma de lazer. Segundo Cerigatto e Casarin (2015), a televisão, por exemplo, é um meio de comunicação presente no cotidiano de milhões de brasileiros e, portanto, de milhares de alunos. E a televisão, em seu papel informativo, acaba, também, influenciando a formação de opinião de seus telespectadores. Por conseguinte, ao sabermos da inserção do audiovisual no cotidiano do aluno, pode-se ver nele potencial para a produção de conhecimento.

Entre as diversas formas de trabalhar com o texto multissemiótico, escolhemos a videoanimação como forma de construção de aprendizado. Villarta-Neder e Ferreira (2019) afirmam que as animações apresentam conteúdo temático variado e, ao estarem vinculadas a produtoras de vídeos, possuem produções alternativas que congregam ludicidade, crítica social e formação de valores.

Proposta de interdisciplinaridade

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017), especificamente, do Ensino Médio, é papel da escola intensificar a perspectiva analítica e crítica da leitura, além de inserir os textos multissemióticos para alargar as referências estéticas dos alunos, com o objetivo de intervir na realidade social do jovem, ampliando as possibilidades de conhecimento.

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (BRASIL, 2018, p. 490).

O trabalho com a videoanimação tem o objetivo de estimular o leitor crítico a analisar diferentes tipos de texto com a proposta de intensificar sua capacidade de interpretação e aumentar a construção do conhecimento. Assim, neste capítulo, uma das sugestões que fazemos é o diálogo desse projeto com a disciplina de geografia que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), deve promover a busca pela compreensão das relações políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional, nacional e global, e se constitui como uma ciência do presente, pois é inspirada na realidade contemporânea.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Humanas e suas tecnologias, especificamente para a disciplina de geografia, afirmam que

No esforço de estabelecer uma unidade na diversidade, de se abrir a outras possibilidades mediante uma visão de conjunto, a Geografia muito pode auxiliar para romper a fragmentação factual e descontextualizada. Sua busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esse esforço interdisciplinar. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas (BRASIL, 1998, p. 32).

Tendo isso em vista, este capítulo visa à análise de uma videoanimação, a fim de demonstrar como pode acontecer o uso de textos multissemióticos em sala de aula, além de trazer diversas reflexões sobre a multissemiose, sobre o que ela representa e sobre sua aplicabilidade dentro da sala de aula. Além disso, apresentamos a proposta de utilização da videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008), como elemento educativo e interdisciplinar para que a discussão do cotidiano nordestino seja pautada no âmbito escolar, pois o conteúdo da animação permite uma série de reflexões sobre a diversidade de culturas, principalmente, as presentes no Brasil. Por fim, essa se torna uma boa escolha, a partir do momento em que a motivação ao debate possibilita a construção do conhecimento sobre a região Nordeste, que sofre, há muito tempo, com a seca, a pobreza e o silenciamento.

Análise de videoanimação

A videoanimação *Calango Lengo: Morte e vida sem ver água* (2008), dirigida por Fernando Miller, apresenta a lida diária de um calango (Figura 1), espécie de lagarto de pequeno porte, tentando sobreviver no sertão nordestino. Após suas frustradas tentativas de conseguir água e comida, o pequeno lagarto vê-se frente à frente com o Ceifador (Figura 2), nesse caso, representado por um esqueleto humano com cabeça de boi. Aos moldes de animações mais antigas, como *Tom & Jerry* e os *Looney Tunes*, a Morte,

incessante, persegue Lengo por toda parte, até que este se tranca em sua casa. Desesperado, o Calango olha para o céu e, vendo que não há nenhum sinal de chuva, utiliza a única “arma” que possui: a oração. Diante de um pequeno altar, ele faz uma ligação direta para Nossa Senhora Aparecida (Figura 3), que promete atender o seu pedido de socorro. A Morte, indignada, tenta enganar o pequeno réptil, mas Nossa Senhora surge e o salva, punindo o Ceifador, logo em seguida.

Figura 1 - Calango Lengo



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Figura 2 - O Ceifador



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Figura 3 - Nossa Senhora Aparecida



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Conforme mencionado anteriormente, por sua riqueza de detalhes e por sua semelhança com desenhos animados de outras

épocas, a animação *Calango Lengo* é uma excelente ferramenta para ser usada em sala de aula, como base para reflexões e debates acerca da cultura e da vida no sertão nordestino. Assim, entre os vários aspectos passíveis de análise no vídeo, escolhemos três para desenvolver neste capítulo: a trilha sonora, o cenário e a questão da religiosidade.

1. Trilha e efeitos sonoros

Na animação, vemos que a música é um elemento crucial para a sua composição, uma vez que ela não só é utilizada como trilha sonora, demarcando situações de fuga, de preocupação, de tristeza, de alegria, etc., como também marca o diálogo entre o Calango e a Morte. Em vez de palavras, os personagens se comunicam por efeitos sonoros construídos por instrumentos musicais comuns à cultura nordestina. De um lado, a voz e os movimentos do Calango são representados pelas notas mais altas da sanfona, pelas cordas mais finas do violão e pelos sopros do flautim, todos de timbre mais agudo, denotando sua pequenez e sua fragilidade; de outro, a voz e os movimentos da Morte são acompanhados de efeitos sonoros produzidos por notas mais baixas, de timbre grave, que auxiliam na construção de uma ideia de ameaça e vilania.

Podemos citar como exemplo a cena em que o protagonista e o antagonista se encontram pela primeira vez. O lagartinho está preocupado, ouvindo seu estômago roncar e não tendo o que fazer (Figura 4), enquanto a Morte se aproxima por trás e projeta uma sombra agourenta sobre o pequeno animal (Figura 5). Este, reconhecendo a foice, evita olhar para trás e se depara com a figura sinistra, porém, toma fôlego e se vira, humilde e receoso. A Morte o cumprimenta e o chama para ir com ela (Figura 6). O Calango finge-se desentendido e agradece o convite (Figura 7), fugindo logo em seguida.

Faz-se interessante notar que todos esses movimentos e "falas" são coordenados com os efeitos e a trilha sonora, entoados por instrumentos característicos da cultura nordestina. O chamamento da

morte é proferido por cordas de violão; o medo e o arrepio na espinha do calango é conjugado com um acorde agourento na sanfona; a negativa do lagartinho perante o convite é marcado pela sincronia entre o movimento do dedo indicador e o toque do agogô; e a fuga-perseguição tem como trilha sonora uma composição semelhante ao forró, com a mistura de sanfona, triângulo, pandeiro e flautim.

Figura 4 - Sombra para o Calango



Figura 5 - Sombra do Ceifador



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Figura 6 - Convite da Morte



Figura 7 - Recusa do Calango



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

2. Cenário: Seca sertaneja

Uma das características marcantes e que demonstraram ser uma preocupação do animador foi a representação acurada do

cenário nordestino. Podemos perceber a caracterização do chamado Sertão, uma sub-região do bioma caatinga, marcado pela predominância de cactos e pela presença de pedras e de muita areia.

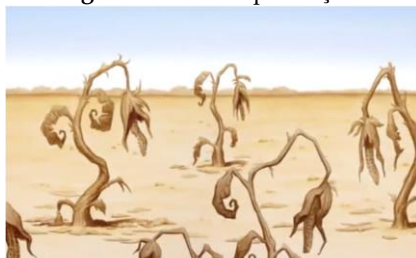
Sendo o local com menor incidência de chuvas no Brasil, o Nordeste é a região que, geralmente, apresenta maior índice de pobreza e fome. Devido à ausência de precipitação, a população lida, diariamente, com a falta de água (Figura 8), em um local com temperaturas elevadas e com o clima árido, dificultando, por exemplo, o cultivo de hortaliças (Figuras 9).

Figura 8 - Falta água nos poços



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Figura 9 - Seca na plantação



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

O tipo de vegetação no agreste é proveniente da adaptação das plantas por causa da escassez de água, pois algumas plantas da caatinga possuem a capacidade de armazenarem água no caule para sobreviverem em tempos de seca. O cacto é uma xerófita, ou seja, se adapta a esses ambientes com baixo índice pluviométrico. Além de reservar água em seu caule para ajudar na sua sobrevivência, seus espinhos são reduções de folhas, fazendo com que a planta transpire menos e sobreviva por mais tempo.

Presente no cotidiano de milhares de sertanejos, a seca é retratada também em composições de artistas nordestinos famosos, que cantam sobre o amor a sua terra e sobre como a pobreza os desespera. A canção "Asa Branca", de Luiz Gonzaga (1947), é uma das canções que demonstram os aspectos do sertão nordestino e

evidenciam como a escassez de água afeta diretamente a vida da população:

Que braseiro, que fornalha
Nem um pé de prantação
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão.
(GONZAGA, 1947)

Para retratar isso, podemos ver que o autor da videoanimação escolheu a paleta de tons róseos e amarelados - característicos do deserto -, evocando, no leitor, a sensação da seca agressiva da região (Figuras 10 e 11).

Figura 10 - Caatinga



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Figura 11 - Caatinga



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Além disso, podemos notar o cuidado do animador em mostrar características costumeiras de uma residência nordestina, ao desenhar a moradia do Calango: uma casa pequena, com sustentação de madeira e paredes de barro (Figura 12) e, em seu interior, poucas divisões (Figura 13). A cama é uma rede e podemos ver os sinais da religiosidade de que vamos falar no próximo tópico.

Figura 12 - A casa do Calango



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Figura 13 - Interior da casa



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Apesar da seca intensa, o solo da Caatinga é considerado relativamente fértil. Atendendo ao pedido do Calango, mais ao final da videoanimação, Nossa Senhora Aparecida traz a chuva. Com isso, podemos perceber como a plantação cresce rapidamente - com um toque do exagero típico de desenhos animados -, ocupando o espaço outrora árido (Figuras 12) e deixando o cenário com um misto de cores da plantação (Figuras 13), o que irrita a Morte (Figuras 14), já que o Calango terá alimento e não mais morrerá de fome.

Figura 12 - Plantas brotam com a presença da chuva



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Figura 13 - Fartura



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Figura 14 - A Morte se irrita



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Em sala de aula, essa discussão convida o aluno a refletir sobre outras áreas do conhecimento, como as Ciências da Natureza, por exemplo. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza e suas tecnologias:

É fundamental que as escolas, ao manterem a organização disciplinar, pensem em organizações curriculares que possibilitem o diálogo entre os professores das disciplinas da área de Ciências da Natureza, na construção de propostas pedagógicas que busquem a contextualização interdisciplinar dos conhecimentos dessa área. O que se precisa é instituir os necessários espaços interativos de planejamento e acompanhamento coletivo da ação pedagógica, de acordo com um ensino com característica contextual e interdisciplinar (BRASIL, 2006, p. 105).

3. Religiosidade

Considerada tabu em algumas instituições, a religião é um tema que deve ser abordado, não com propósitos de conversão, mas à guisa de letramento. A religiosidade é um tema patente na cultura não só nordestina, mas brasileira num todo. Embora seja grande a diversidade religiosa no país, a fé católica ainda é predominante, especialmente na região Nordeste.

Na animação, isso fica claro quando o Calango Lengo, vendo-se sem alternativas para vencer a morte, sob um sol escaldante em

um céu sem nuvens, usa seu derradeiro recurso: a oração. O pequeno réptil prostra-se diante do altar (Figura 15), persigna-se e faz o que ficou representado na animação como uma ligação telefônica para Nossa Senhora Aparecida (Figura 16). Esta atende ao "telefonema" e promete ir ao socorro do pequeno calango.

Figura 15 - O altar para Nossa Senhora



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Figura 16 - Nossa Senhora atende ao "telefonema"



Fonte: videoanimação *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* (2008)

Vale ressaltar que Nossa Senhora Aparecida é a única personagem nessa animação que tem voz "humana" e fala em português.

Diálogos com Nossa Senhora Aparecida são presentes em obras musicais e literárias da região nordeste brasileira. Podemos citar a peça teatral "O Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna (1956), em que os personagens da trama são julgados diretamente por Jesus (Manuel) e pelo Diabo (Encourado), e têm como advogada Nossa Senhora Aparecida (A Compadecida). Essa obra ganhou uma versão para o cinema no ano 2000, dirigida por Guel Arraes e adaptada por Guel Arraes e Adriana Falcão.

Abaixo, um trecho do filme em que se discorre de maneira magistral sobre as delicadas questões do cenário sertanejo:

COMPADECIDA: Intercedo por esses homens, meu filho, que não têm ninguém por eles. Não os condene. (...) É preciso levar em conta a pobre e triste condição do homem. Os homens começam com medo,

coitados, e terminam por fazer o que não presta, quase sem querer. É medo. (...)

ENCOURADO: Medo? Medo de que?

COMPADECIDA: Medo de muitas coisas. Do sofrimento, da solidão, e no fundo de tudo, medo da morte.

MANUEL: E é a mim que você vem dizer isso? A mim que morri abandonado até por meu pai.

COMPADECIDA: Mas não se esqueça da noite no jardim, do medo por que você teve que passar. Pobre homem, feito de carne e de sangue como qualquer outro. E como qualquer outro, também abandonado na hora da morte e do sofrimento.

ENCOURADO: Medo da morte todo mundo tem e nem por isso as pessoas se tornam virtuosas. (...) Medo da morte por si só não redime os pecados.

COMPADECIDA: Mas na hora da morte às vezes sim. Na oração da Ave Maria, os homens me pedem para eu rogar por eles na hora da morte. Eu rogo. E olho para eles nessa hora e vejo que muitas vezes é na hora de morrer que eles encontram finalmente o que procuraram a vida toda.

(...)

COMPADECIDA: Você mentia para sobreviver, João! (...) Eles lhe exploravam. A esperteza é a coragem do pobre. A esperteza era a única arma de que você dispunha contra os maus patrões (...) (*A Manoel*) João foi um pobre como nós, meu filho, e teve que suportar as maiores dificuldades numa terra seca e pobre como a nossa. Pelejou pela vida desde menino. Passou sem sentir pela infância. Acostumou-se a pouco pão e muito suor. Na seca, comia macambeira, bebia o suco do xique-xique. Passava fome. E quando não podia mais, rezava. E quando a reza não dava jeito, ia se juntar a um grupo de retirantes que ia tentar sobreviver no litoral. Humilhado, derrotado, cheio de saudade. E logo que tinha notícia da chuva, pegava o caminho de volta, animava-se de novo, como se a esperança fosse uma planta que crescesse com a chuva. E quando revia sua terra, dava graças a Deus por ser um sertanejo pobre, mas corajoso e cheio de fé. Peça-lhe muito simplesmente que não o condene. (O AUTO da Compadecida, 2000).

Ao lermos esse trecho do roteiro do filme baseado na obra do dramaturgo paraibano, percebemos o diálogo entre *O Auto da Compadecida* e a videoanimação que ora analisamos. Questões relacionadas ao medo, à seca, à esperança de dias melhores e à religiosidade perfazem o fio condutor de ambas as obras. Por isso, se aliado a outras obras, com o intuito de construir o conhecimento do aluno acerca das várias religiões presentes no nordeste brasileiro, a videoanimação *Calango Lengo* é um bom elemento para integrar o conteúdo programático escolar.

Considerações Finais

O presente capítulo teve por finalidade auxiliar os professores da educação básica no processo de utilização das produções audiovisuais no âmbito escolar. Além disso, teve como intuito apresentar o texto multissemiótico como uma alternativa para a construção do aprendizado e desmistificar o estereótipo desse tipo de produção como unicamente fonte de lazer.

Por fim, quisemos apresentar a interdisciplinaridade como fator importante para a autonomia de aprendizagem do aluno e dialogar com novas formas de aplicabilidade educativa em sala de aula. Esperamos que este capítulo seja útil para utilização de novas metodologias de ensino inseridas no contexto social do aluno que visam à criação de um leitor com pensamento crítico e autônomo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2QPkoGt>. Acesso em 14 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília, 2006.

CERIGATTO, Mariana. CASARIN, Helen. O audiovisual como fonte de informação na escola: desafios para a *media literacy*. **Bibl. Esc. em R**, Ribeirão Preto/SP, v.3, n.2, p. 31-52, 2015.

FARIAS JÚNIOR, J. P. O uso de fontes audiovisuais e novas mídias no ensino de história antiga na educação básica. **História e-história**, Campinas, 05 fev. 2014.

GONZAGA, L. **Asa Branca**. Rio de Janeiro: RCA, 1947. Disponível em: <https://bit.ly/1gFtJtz>. Acesso em 14 dez. 2018.

O AUTO da Compadecida. Direção e Produção de Guel Arraes. Lereby Produções, Globo Filmes: Brasil, set. 2000.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SUASSUNA, A. **O Auto da Compadecida**. Editora Agir, Recife/PE, 1956.

VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; FERREIRA, Helena Maria. Videoanimação: provocações para o ensino da leitura de textos multissemióticos. In: SILVA, Paulo Ricardo da et al. **PIBID UFLA: experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica**. Livraria da Física, São Paulo, 2019.

**VIDEOANIMACIÓN *LEY DEL RETORNO*:
CONTRIBUCIONES QUE OFRECE EL VIDEO
PARA LA DINÁMICA DOCENTE Y LA
ENSEÑANZA DE LENGUAS ADICIONALES**

Lorena Del Carmen Esparza Paillao
Tania Regina de Souza Romero

Introducción

Este capítulo tiene por objetivo presentar, por un lado, las contribuciones del uso de video animación en la enseñanza de lenguas adicionales en la sala de clases; y, por otro lado, presentar una propuesta de trabajo con un vídeo a modo de ejemplo de otras formas de interacción para dicha enseñanza. Este trabajo se justifica porque, como profesoras de inglés y español, consideramos que las clases son una consecuencia de como entendemos y nos apropiamos de las teorías de enseñanza y aprendizaje, nuestro grado de conectividad con el mundo de las tecnologías, y cómo este conocimiento lo aplicamos en la sala.

En primer lugar, se hará una breve referencia a la enseñanza de lenguas adicionales; luego una visión general sobre la incorporación de la multimedialidad en la enseñanza de lenguas adicionales, con énfasis en la aplicación didáctica del vídeo; posteriormente, presentaremos una propuesta de trabajo con el vídeo *Ley del retorno en animación*. Este capítulo está destinado para profesores de educación básica y alumnos de licenciatura, y de esta forma contribuir en el proceso de formación de profesores.

Conceptos basilaes: Lenguas adicionales

Optaremos por el término “lengua adicional”, conforme lo argumentan Schlatter y Garcez (2009). Así se evita la problemática involucrada con los términos extranjero, L2 o segunda lengua, los dos autores afirman que el inglés y el español, por ejemplo, “forman parte de los recursos necesarios para la ciudadanía contemporánea. En este sentido, son lenguas adicionales, útiles y necesarias entre nosotros, no necesariamente extranjeras” (p. 128).

Históricamente, la enseñanza de lenguas adicionales ha sido abordada de diferentes puntos de vista en relación a la función que estos deben poseer y, de acuerdo con los autores Leffa e Irala (2014), circula desde una visión instructivista, es decir, el conocimiento pasa de profesor a alumno por medio de una relación unilateral y vertical, hasta una visión constructivista, en la cual se pretende construir el saber dentro de una relación multilateral.

La enseñanza de una lengua es un sistema complejo, como lo afirman Larsen-Freeman (2016), Leffa (2016), entre otros autores. Así, es nuestro desafío ver la sala de clases como un sistema dinámico y la enseñanza de la lengua adicional como un sistema adaptativo complejo, adaptativo al tiempo y espacio (LEFFA, 2016) y complejo, porque sus elementos se entrelazan, no son aislados. De acuerdo con Leffa (2016), “la lengua, además de remeter referencialmente a una determinada realidad, puede también actuar sobre esa realidad, modificándola de algún modo” (LEFFA, 2016, p. 4, traducción mía)¹.

Podemos deducir aquí que la lengua es una herramienta para la comunicación con función social. Es una perspectiva que podemos llamar de funcionalista, conocido como Enseñanza Comunicativa de Lenguas (ECL) (LEFFA; IRALA, 2014), desarrollado en la década de los 70, en países desarrollados, y, en la década de los 90, en Brasil.

¹ En el original: “A língua, além de remeter referencialmente a uma determinada realidade, pode também agir sobre essa realidade, modificando-a de algum modo” (LEFFA, 2016, p. 4).

Aprender una lengua no es más desarrollar solamente la competencia lingüística, sino que es principalmente desarrollar la competencia comunicativa (HYMES, 1972). De este modo debemos buscar variados modos y herramientas para alcanzar nuestros objetivos en sala de clase. Destacamos así, el uso de la multimedialidad en la enseñanza de lenguas adicionales.

La incorporación de la multimedialidad en la enseñanza de lenguas adicionales: aplicación didáctica del video

La multimedialidad articula diferentes modos semióticos en contextos sociales para lograr comunicación, mezcla diferentes recursos comunicativos, tales como textos verbales y no verbales, videos, colores, imágenes, audios, gestos (SANTOS, 2011). En esta perspectiva, la autora afirma que el abordaje multimedial articula diversos modos semióticos utilizados en contextos sociales concretos, es decir, en las prácticas sociales con el objetivo de comunicarse. De acuerdo con la autora, la semiótica se define como el estudio de signos que representan significados y sentidos para el ser humano, incluyendo el lenguaje verbal y no verbal.

En este sentido, Pandeirada (2011) se refiere al video como actividad multimedial en la enseñanza de lenguas adicionales, el cual desarrollará habilidades comunicativas: funcionales, socioculturales e interculturales, lexicales y gramaticales. Lo podemos usar como una herramienta estimuladora para que los alumnos aprendan de forma más agradable y rápida. La incorporación de los medios audiovisuales tiene una enorme trascendencia en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Los recursos, los medios y la tecnología cumplen un papel esencial de auxiliares pedagógicos que facilitan la enseñanza. De acuerdo con Sánchez (2016), define lo siguiente:

Los recursos audiovisuales permiten desarrollar el sentido crítico en los estudiantes logrando que construyan su conocimiento, siendo un medio para los procesos de aprendizaje que dependerá de las

características del grupo, el medio y el interés que preste el docente (SÁNCHEZ, 2016).

Así, los recursos audiovisuales se transforman en medios didácticos necesarios que respaldan el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que facilitan la comprensión de ideas sugeridas por las imágenes. De acuerdo con Pandeirada (2011), el material audiovisual promueve una mayor productividad en el desarrollo de las diferentes competencias, busca despertar en los alumnos el interés por los contenidos, actividades y estrategias comunicativas de la lengua, y al mismo tiempo, motivarlos para la adquisición de aspectos lingüísticos y comunicativos. Consideramos que el profesor debe actuar como un mediador atrayendo las innovaciones para su clase, “aunque parezca que todo está aparentemente funcionando bien, nada es tan perfecto que no pueda ser mejorado” (LEFFA, 2016, p. 10, traducción mía)².

Además, Oechsler (2018) destaca la importancia de utilizar las potencialidades de los videos en todos sus modos, tales como imágenes, gestos, sonidos, habla, entre otros. Así, según la autora, podemos dar oportunidades a los alumnos de explorar diversos modos y descubrir su mejor forma de aprendizaje.

Ahora bien, ¿Cuál es la aplicación didáctica del video en la clase de lenguas adicionales? Por un lado, en las clases de idiomas, en general, la video animación se trata de actividades dirigidas a la conversación, por otro lado, puede ser utilizada para incentivar a los estudiantes a poner en marcha la práctica de la lengua adicional, y que además piensen e investiguen cómo expresar ciertos pensamientos propios en el idioma estudiado, y que quizá aún desconozca. Además, es posible reconocer y abstraer el mensaje, es decir, la moraleja de la historia. Representan un material de excepcional importancia para la enseñanza de idiomas. En este contexto, Brandimonte (2004) afirma que el video proporciona

² En el original: “Mesmo que tudo esteja aparentemente funcionando bem, nada é tão perfeito que não possa ser melhorado” (LEFFA, 2016, p. 10).

además una gran cantidad de información sociocultural, en el sentido sociológico y antropológico (mentalidades, actitudes, costumbres y valores). Dicho en otras palabras, al trabajar en clases con videos que representen, en alguna manera, la vida que conocemos, el lenguaje está perfectamente contextualizado y se asemeja a su uso en situaciones reales, ya que se fija a un contexto de cultura, en un contexto situacional, resultando en géneros sociales familiares a la cultura foco (ROSE; MARTIN, 2005).

Consecuentemente, el uso del vídeo en las clases de enseñanza de lenguas suele despertar un gran interés, y ello por varios motivos: rompe con la rutina impuesta por un curso basado en los libros de texto, abre espacio a otras culturas, y sirve también para trabajar en conjunto con los compañeros de clase, así confrontar ansiedad, inseguridad y miedo, factores que se manifiestan continuamente en sala (NICOLAIDES; SILVA, 2017). No podemos dejar de mencionar también que el enfoque aquí defendido se asemeja a las orientaciones contemporáneas en el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas (PAIVA, 2014).

Oliveira (1996), citado por Souza (2009), le atribuye al concepto de Imagen ocho funciones: la **motivadora**, la **vicarial** (por la representación visual y verbal indirecta de la realidad), la **catalizadora** (por la utilización de la imagen para provocar una experiencia didáctica), la **informativa** (por la presentación de elementos y su refuerzo por los componentes visuales y verbal), la **explicativa** (la explicación gráfica de conceptos, procesos, relaciones), la **facilitadora** (por el complemento de la información visual con el texto), la **estética** (atrae por su belleza, armonía) y la **comprobadora** (de hechos, ideas, raciocinios, relatos). Como lo afirma Sousa (2009), estimular los sentidos es fundamental para la eficacia de la utilización de los medios audios visuales para fines didácticos. Cabe así, la posibilidad de que un único material sea utilizado de varias maneras, estimulando la participación del alumno, como lo afirma Ferrés (1996):

El alumno pueda escoger entre múltiples elementos de un menú que se le ha propuesto. La originalidad específica de esta modalidad en el uso didáctico del video reside precisamente en el hecho de que en ella el receptor es tan activo como el emisor. (FERRÉS, 1996, p. 26, traducción mía).³

Podemos decir, entonces, que el apoyo audiovisual nos puede proporcionar una fuente inagotable de recursos para las clases de enseñanza de lenguas adicionales, puede ser un instrumento esencial. Claro está que el profesor debe tener los objetivos que pretende alcanzar planeados de ante mano y, como nos alerta Tena (2014), existen algunos pasos que hay que tener en consideración antes de escoger el video, tales como:

1 ¿Los contenidos son coherentes desde un punto de vista científico?

2 ¿Está actualizado?

3 ¿Están claramente expresados los objetivos que se persiguen?

4 ¿Se adapta a las características de mis alumnos?

5 ¿El vocabulario es comprensible o necesito realizar algunas adaptaciones?

6 ¿Es técnicamente atractivo?

7 ¿Su tiempo es adecuado a las características de mis alumnos?

8 ¿Propicia la realización de actividades posteriores?

Así, si tomamos en cuenta estas consideraciones evitaremos, al máximo, posible mal uso de esta herramienta y por lo tanto más provecho de la actividad pretendida.

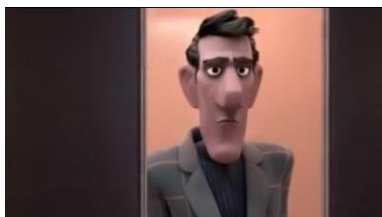
³ En el original: “O aluno possa escolher entre múltiplos elementos de um menu que lhe é proposto. A originalidade específica desta modalidade no uso didático do vídeo reside precisamente no fato de que nela o receptor é tão ativo quanto o emissor” (FERRÉS, 1996, p. 26).

Propuesta de trabajo con videos en clase de lenguas adicionales

Es a partir de las teorías presentadas que, en esta sección, presentaremos una propuesta de actividades que conduce el trabajo con el video *Ley del Retorno en Animación*⁴. Este video de corta duración, sin sonido, expone valores como la amabilidad, solidaridad, amor al prójimo, durante las escenas en que un hombre pasa por diversas situaciones en su cotidiano, en las cuales las personas que están a su alrededor necesitan su ayuda, la cual él se niega a dársela, hasta que una pequeña viejecilla le enseña lo contrario, cambiando su forma de actuar hacia los demás.

Al ver algunas imágenes de este video, podemos realizar una gran cantidad de preguntas sobre el mismo, despertando la curiosidad y atención y trabajar con temas transversales.⁵ En sólo imágenes (Figuras 1 a 5), se les muestra a los alumnos las escenas sin sonido y se les pide que interpreten lo que ven.

Figura 1 – Interpretación



Fuente: *Ley del Retorno en Animación*

Figura 2 – Interpretación



Fuente: *Ley del Retorno en Animación*

⁴ **Ley del Retorno en Animación.** Disponible en: <https://bit.ly/2K7Wz8Y>. Acceso en: 25 nov. 2018.

⁵ Los temas transversales tratan de procesos que son intensamente vividos por la sociedad, por las comunidades, por las familias, por los alumnos y educadores en su cotidiano. A saber, Ética, Medio Ambiente, Pluralidad Cultural, Salud, Orientación Sexual, Trabajo y Consumo (BRASIL, 1998).

Figura 3 – Interpretación



Fuente: *Ley del Retorno en Animación*

Figura 4 – Predicción



Fuente: *Ley del Retorno en Animación*

Figura 5 – Predicción



Fuente: *Ley del Retorno en Animación*

Se les puede pedir que hagan una **predicción**. Como se trata de un video, se congela la imagen y se les incentiva a pensar lo que puede ocurrir en la próxima escena. Por ejemplo, al ver la figura 4 y 5, podrían opinar sobre lo que va a ocurrir con el balón, incentivando con preguntas del profesor en la lengua adicional. En este tipo de trabajo, los alumnos pueden hacer previsión no sólo de contenidos, sino también de posibles expresiones y palabras de la lengua foco que puedan estar siendo utilizadas en cada escena.

Otra actividad sugerida es que los alumnos puedan usar las expresiones de los rostros para **describir** sentimientos y/o aspectos físicos. Como lo destacan Ferreira y Villarta (2018), se pueden explorar expresiones faciales y gestos que indican sentimientos, posicionamientos y concepciones. La figura 6 muestra a la niña con una expresión de tristeza porque el balón se la ha escapado, y de

decepción, porque el señor mal humorado no la ha impedido. Cabe aquí un trabajo con adjetivos.

Figura 6 – Trabajo con adjetivos



Fuente: *Ley del Retorno en Animación*

Todas las actividades pueden y deben ser aliadas a la imaginación, lo importante es incentivar la comunicación utilizando la lengua adicional como una herramienta para tal efecto. En este aspecto, como lo afirma Brandimonte (2004), el uso del vídeo potencializa la comunicación oral, favoreciendo la interpretación del mensaje al incluir la imagen, a través de la cual se pueden observar otros signos de comunicación (gestos, mímica, indumentaria, expresiones faciales, contexto etc.).

Además, “la imagen favorece el involucramiento emocional con los símbolos. (...) Lo emocional es un componente fundamental de la comprensión y de la enseñanza”⁶ (MORAN, 1998, p. 88). Por consiguiente, el profesor logrará una mayor participación del alumno en la clase y facilitará el proceso de aprendizaje envolviendo alumnos, profesor y video.

Se puede hacer con que los alumnos imaginen que hay en las escenas y dentro de los objetos de las escenas, es decir, ver los detalles, describiendo y usando vocabulario. Es una actividad que posibilita la enseñanza de nuevo vocabulario. En las figuras 7, 8 y 9, hay un auto, un señor, un cajero automático, unas tiendas, una

⁶ En el original: “A imagem favorece o envolvimento emocional com os símbolos. (...) O emocional é um componente fundamental da compreensão e do ensino” (MORAN, 1998, p. 88).

calle con árboles verdes etc. Hay un carro de supermercado con varias bolsas: se les puede hacer pensar qué hay dentro de las bolsas.

Figura 7 – Descripción



Fuente: *Ley del Retorno en Animación*

Figura 8 – Descripción



Fuente: *Ley del Retorno en Animación*

Figura 9 – Descripción



Fuente: *Ley del Retorno en Animación*

En las escenas siguientes (Figuras 10, 11 y 12), se puede hacer el trabajo de predicción y descripción nuevamente, unido a expresiones de sentimientos. Posibilitando el trabajo con vocabulario, lo que se puede leer en las escenas u otro nuevo, y el tema de la solidaridad.

Figura 10 – Predicción y Descripción



Fuente: *Ley del Retorno en Animación*

Figura 11 – Predicción y Descripción



Fuente: *Ley del Retorno en Animación*

Figura 12 – Predicción y Descripción



Fuente: *Ley del Retorno en Animación*

Otra actividad apropiada, de acuerdo con el nivel de conocimientos de los alumnos, es el **role-play**. Después de ver un video, podemos darles a nuestros alumnos diferentes papeles retirados del video, y que representen las escenas, así pueden preparar diálogos, interacciones entre personajes y asimilar de manera más profunda lo que han visto, así como vivir los sentimientos de los personajes dando espacio a la crítica y reflexiones.

Finalmente, se hace una revisión mostrando el video completo, revisando los contenidos programados por el profesor. Se puede contar la historia con sus propias palabras de forma oral y escrita, trabajando en pares, siguiendo la secuencia o no. Además, se puede contarla en diferentes tiempos verbales y con alteraciones de comportamiento de los personajes de la historia, por ejemplo.

Llevando en consideración las propuestas teóricas de este trabajo, el video, de acuerdo con los autores Ferreira y Villarta (2018), es un vehículo de interacción, con sentido, entre el espectador, con sus señalizaciones, y el autor, con sus conocimientos. Así, el único límite para las actividades es la imaginación.

Reflexiones

La propuesta presentada tiene la intención de dar una alternativa de trabajo con video en la enseñanza de lenguas adicionales, según lo investigado. Los métodos audiovisuales, como actividad educativa, facilitan el aprendizaje de los alumnos. Desde que hacen uso de los sentidos como la visión y/o audición para la transmisión de mensajes, buscan exponer una nueva realidad para la presentación de nuevos contenidos en el idioma que se pretende enseñar, y un nuevo lenguaje en comunicación en las clases. El objetivo es que sirvan de apoyo para el trabajo docente y que sean un incentivo al compromiso y motivación de los alumnos en el exigente camino de aprendizaje de una lengua adicional para la inserción en otros mundos sociales.

Referencias

BRANDIMONTE, Giovanni. El soporte audiovisual en la clase de "ELE": el cine y la televisión. In: **Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de "ASELE"**, Burgos, 2003. Universidad de Burgos, 2004. p. 870-881.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Transversales**. Brasília: MEC. 1998.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação**. Tradução Juan Acuña Llorens. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. Textualização e enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação escolhas da vida. **PROLÍNGUA**, v. 12, n. 2, 2018.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, John Bernard, HOLMES, Janet. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Classroom-oriented research from a complex systems perspective. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 6, n. 3, p. 377-393, 2016.

LEFFA, Vilson José. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016.

LEFFA, Vilson Jose; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA Vilson Jose, IRALA Valesca Brasil (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet. Salto para o Futuro**. TV e Informática na Educação. MEC, Brasília, p. 81-90, 1998.

NICOLAIDE, Christine; SILVA, Walkyria Magno e. (Orgs.) **Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

OECHSLER, Vanessa. **Comunicação multimodal: produção de vídeos em aulas de Matemática**. Rio Claro, 2018. 311 f.: il., figs., quadros Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2018.

OLIVEIRA, Henrique. **Os Meios Audiovisuais na Escola Portuguesa. Recursos existentes no distrito de Aveiro e sua utilização pelos docentes**. Tese de mestrado inédita, Universidade do Minho, Instituto de Ciências da Educação. 1996.

PAIVA, Vera L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola. 2014

PANDEIRADA, Margarida Maia de Jesus Simões. **A imagem como recurso para potenciar as destrezas produtivas**. 2011. 73 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto. 2011.

SÁNCHEZ, Barriga Tatiana Alejandra. **Los recursos audiovisuales como herramienta para optimizar el proceso de lectoescritura en los estudiantes de segundo grado de educación general básica de la unidad educativa “19 de septiembre” del cantón salcedo provincia Cotopaxi**. Informe final para el Título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Universidad técnica de Ambato facultad de ciencias humanas y de la educación. Ambato, Ecuador, 2016.

ROSE, David; MARTIN, Jim R. **Working with Discourse: meaning beyond clause**. London: Continuum. 2005

SANTOS, Záira Bomfante dos. **A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal**. 2011.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. **Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**, 2009.

SOUSA, Diana Raquel Ferreira de et al. **O vídeo na aula de língua estrangeira: motivar para a troca de experiências comunicacionais**. Porto, 2009.

TENA, Rosalía Romero. El video, una herramienta para la enseñanza. In: PEREIRA, J. (Org.). **Produção de Vídeos nas Escolas: Uma visão Brasil - Itália - Espanha - Equador**. Pelotas: ERD Filmes, 2014. p. 71–97.

VÍDEO **Ley del Retorno en Animación**. Disponible en: <https://bit.ly/2K7Wz8Y>. Acceso en: 25 nov. 2018.

VIDEOANIMAÇÃO *ARE YOU LOST IN THE WORLD LIKE ME?*: O USO (IN)DEVIDO DA TECNOLOGIA

Elivan Aparecida Ribeiro
Christian Antônio de Souza Sales
Thauane Teodoro Gonçalves Santos

Introdução

A inovação tornou-se, nos últimos tempos, uma das pautas principais ao se discutir as práticas educativas. Nesse contexto, merece destaque o uso de tecnologias em sala de aula. Conforme apontado por Moran (2004, p. 2), as tecnologias apresentam “novos desafios pedagógicos para a sala de aula, principalmente porque, apesar de elas já estarem inseridas no contexto escolar, são utilizadas de forma que causam desprestígio aos seus benefícios, como a constante reclamação dos alunos pela aula inteiramente expositiva”.

Entre as estratégias metodológicas que podem ser favorecer um processo de ensino e de aprendizagem mais dinâmico, podemos apontar as propostas de leitura de videoanimações, que, segundo Silva (2007, p.130), “tiveram inicialmente um público-alvo infantil, mas se mostraram úteis para a educação e capazes de tornar o conteúdo estudado mais divertido, compreensível e, ao mesmo tempo, sério”, no que se refere à aprendizagem. Assim, a videoanimação pode atuar como uma grande aliada do ensino, desde que isso aconteça com planejamento e não meramente com a dimensão de entretenimento, para distrair os alunos. A videoanimação deve ser utilizada para promover reflexão e despertar o senso crítico dos estudantes sobre os modos de conceber o mundo.

Nessa perspectiva, é relevante que o professor tome como referências para a seleção das produções audiovisuais e para a elaboração das atividades, os objetivos de ensino e as habilidades linguístico-semiótico-discursivas previstas para o nível de escolarização no qual atua. Posteriormente, é necessário planejar uma proposta de leitura capaz de mobilizar a reflexão e despertar a criticidade dos alunos, visto que é de suma importância desenvolver o pensamento crítico do aluno frente à realidade contemporânea em que ele está inserido. Dessa forma, deixar as tecnologias digitais fora da sala de aula é impraticável, já que elas estão presentes no cotidiano dos alunos e devem ser inseridas na sala de aula.

Segundo Levy (1999, p. 26), “uma tecnologia não é boa, nem má, mas depende do uso que se faz dela, do contexto em que se insere”. Portanto, pensar como pode ser trabalhada a videoanimação, principalmente no ambiente escolar, é necessário para que o docente se planeje, atentando-se para que a utilização desse gênero não caia no trivial e não seja banalizado para, meramente, conter os alunos na sala de aula. É necessário que ocorra o trabalho de se planejar essa atividade a ser proposta com a videoanimação ou os curtas¹, para não cairmos na mesmice do “tapa buracos” que, infelizmente, às vezes é utilizada por alguns docentes.

No que se refere às videoanimações, o tema deve ser atual e relacionado ao contexto social, ou melhor, deve fazer o público se questionar acerca do que acontece na sua realidade e, além disso, questionar o que está implícito/nas entrelinhas, assim buscando a produção de sentidos, que podem ser diversos.

Nesse sentido, destacamos a relevância do capítulo, que objetiva tratar sobre as videoanimações, não somente como produções para entretenimento, mas como uma ferramenta capaz

¹ Os curtas são animações críticas exibidas em pequeno intervalo de tempo, no máximo alguns minutos.

de promover os letramentos², em diversos âmbitos, seja digital, seja discursivo, seja visual, contribuindo para formar alunos mais críticos. (DUDANEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Além disso, também é relevante a maneira como as videoanimações são trabalhadas em sala de aula, de forma a viabilizar reflexões sobre os processos culturais.

Ademais, este capítulo pretende discutir a importância da tecnologia no âmbito escolar, mais precisamente na sala de aula, a partir da análise de um curta-metragem de animação chamado *Moby & The Void Pacific Choir - Are You Lost in the World Like Me?*, de Steve Cutts. Por meio dele, é possível explorar a temática, os recursos visuais, a musicalidade, entre outras características, bem como proporcionar o trabalho com gêneros multimodais, para um ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e também crítico-reflexivo. Para essa análise, os conceitos de *exotopia* e de *alteridade* de Bakhtin (2003) também serão de grande valia, pois a partir dele refletiremos brevemente o contexto da videoanimação escolhida.

Dessa forma, o capítulo está organizado em três principais tópicos, que visam a abordar: a importância da videoanimação em sala de aula, a análise da videoanimação mencionada

² Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. Um dos aspectos do letramento amplificado pelos ambientes digitais é o acesso à informação. A internet é um espaço no qual todas as pessoas conectadas podem postar conteúdos – em blogs, sites ou nas redes sociais. Sendo assim, há muita informação disponível, e cabe ao leitor estar mais atento do que nunca à autoria, à fonte da informação, além de ter senso crítico para avaliar o que encontra. Outro aspecto saliente em ambientes digitais é a multimodalidade, ou seja, as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos como palavras, frases, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones. Saber ler e produzir textos explorando essas linguagens faz parte das competências dos digitalmente letrados, com exigências sociais e motivações pessoais cada vez mais precoces. (RIBEIRO, A. E., COSCARELLI, C. V. in: <https://bit.ly/2Kx8xrD>, 2014, on-line).

anteriormente e uma discussão sobre a viabilidade da aplicação da videoanimação no ensino.

1. A importância do trabalho com videoanimação em sala de aula

Na contemporaneidade, é a partir de brincadeiras que as crianças começam a desenvolver sua identidade, sendo capazes de exercitar sua autonomia e inaugurar sua capacidade de socialização. Desde muito cedo, elas contam com uma grande quantidade de estímulos audiovisuais, seja na dimensão do próprio corpo, seja na dimensão dos usos de tecnologias.

Assim, os desenhos animados são uma forma de diversão visual que tende a atrair o público a partir de suas cores, tramas, personagens e humor, além de possuir um grande poder persuasivo. Apesar de a televisão ser uma ferramenta de lazer paralela às brincadeiras infantis, ela é capaz de prender facilmente a atenção de crianças e jovens com sua linguagem visual. Silva (2008) defende que:

Diante da constatação deste poder persuasivo da animação, ensinar um conteúdo se torna mais fácil, quando este vem acompanhado de uma história que cativa, envolva e permita que não só a história não seja esquecida, como também o conteúdo a ela atrelado. Esta prática, de associação de um conteúdo a uma história, é muito utilizada por profissionais de cursos de memorização, sendo empregada largamente em seu ensino (SILVA, 2008, p. 28).

Tendo em vista essas características, a videoanimação torna-se uma ferramenta para o trabalho educacional, não só pelo seu poder persuasivo, mas pela gama de possibilidades que elas permitem ao aluno e ao professor, ampliando a comunicação entre eles e contribuindo para formar cidadãos capazes de compreender e interferir nesse mundo tão globalizado e plural em que estamos vivendo.

As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo. O mesmo acontece com os professores. Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e divulgados instantaneamente na rede para quem quiser. [...] O professor pode estar mais próximo do aluno. [...] O processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados. (MORAN, 1995, p.6)

Dessa maneira, é papel do professor estar sempre atualizado e empenhado em planejar materiais que sejam, de fato, favoráveis e pertinentes ao conteúdo que será ensinado. Além disso, é importante que ele desempenhe essa função com muito amor, profissionalismo e criatividade, uma vez que a série de possibilidades é imensa. De acordo com essa ideia, Moran, em uma entrevista à *Revista Atividades & Experiências*, assegura que:

O novo profissional da educação integrará melhor as tecnologias com a afetividade, o humanismo e a ética. Será um professor mais criativo, experimentador, orientador de processos de aprendizagem presencial e a distância. Será um profissional menos falante, menos informador e mais gestor de atividades de pesquisa, experimentação e projetos. [...] Quanto mais avança a tecnologia, mais se torna importante termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos. Tendo isso, a tecnologia entra como apoio, facilitação da aprendizagem humanizadora (MORAN, 2005 p. 12).

2. Proposta de análise e discussão sobre a animação *Are you lost in the world like me?*

A animação analisada³ retrata um mundo excessivamente dependente da tecnologia e que não valoriza as relações

³ Disponível em: <https://bit.ly/2yMrJw4>. Acesso em: 18 out. 2018.

interpessoais. Portanto, o curta permite refletir criticamente sobre o uso (in)devido das tecnologias nesse contexto imediatista ao qual todos nós estamos expostos. Durante a exibição, podemos observar que são mostradas cenas em que tudo o que é tecnológico sobressai em relação à empatia, à liberdade e, principalmente, ao respeito ao próximo.

Além disso, a videoanimação apresenta temáticas que se fazem pertinentes e relevantes a serem discutidas nas salas de aula, para despertar a criticidade e reflexão por parte dos alunos como: exposição na rede, relacionamentos por aplicativos, falta de alteridade diante de situações vexatórias, abandono e, até mesmo, a morte, entre tantas outras.

Para análise do *corpus*, foram selecionadas algumas cenas da animação escolhida, às quais passamos a analisar.

Figura 1: Criança aflita em uma sociedade tecnológica



Fonte: Videoanimação *Are you lost in the world like me?* (CUTTS, 2016).

A primeira cena (Figura 1) aborda a representação de uma sociedade muito avançada, dependente e quase 100% tecnológica, na qual as relações interpessoais e os processos de alteridade e exotopia⁴ são desconsiderados, ou seja, as pessoas não olham para o próximo e nem se colocam em outro lugar que não seja o seu. Segundo Bakhtin (2011, p. 21), um sujeito não se constitui sozinho, mas sim a partir do outro e do lugar desse outro, por isso a

⁴ Os conceitos de alteridade e exotopia estão sob a ótica bakhtiniana.

importância de um processo exotópico e alteritário, pois “[...] nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim”.

Nesse sentido, analisamos a importância de utilizarmos os recursos tecnológicos conscientemente e uma comparação pertinente seria o uso dessa tecnologia no espaço escolar, o que deve ocorrer de modo planejado, e não meramente como um entretenimento, para “ocupar” o tempo de aula ou, ainda, para reforçar o método de ensino tradicional. Em relação a isso, Moran (1995) assevera que:

O re-encantamento, em fim, não reside principalmente nas tecnologias – cada vez mais sedutoras – mas em nós mesmos, na capacidade em tornar-nos pessoas plenas, num mundo em grandes mudanças e que nos solicita a um consumismo devorador e pernicioso. É maravilhoso crescer, evoluir, comunicar-se plenamente com tantas tecnologias de apoio. É frustrante, por outro lado, constatar que muitos só utilizam essas tecnologias nas suas dimensões mais superficiais, alienantes ou autoritárias. O re-encantamento, em grande parte, vai depender de nós (MORAN, 1995, p. 6).

Isso quer dizer que podemos utilizar a animação de modo que contribua para o processo de ensino-aprendizado, não só mudando a forma de ensinar, mas também a educação como um todo. Aqui defendemos a ideia do sócio-construtivismo, que possui como maior referencial Lev Vygotsky, concordamos com suas colocações pois acreditamos que aprendemos e nos constituímos com o outro, por meio da interação e da troca. Não tratamos da autoridade do professor, mas sim de sujeitos co-construtores e co-participantes do saber.

Figura 2: O vício no celular



Fonte: Videoanimação *Are you lost in the world like me?* (CUTTTS, 2016).

A partir dessa proposição de estudo para sala de aula, analisamos, conforme Figura 2, que há uma fila de pessoas “vidradas” em seus celulares e caindo em um buraco de esgoto. Todas repetem o mesmo movimento corporal e de digitação. Ao fundo, é possível notar que há um trabalhador sentado no chão e com a mesma expressão facial das pessoas que estão caindo. Assim, a câmera se amplia para deixar evidente que não era somente um grupo de pessoas, mas toda uma cidade (ou planeta) passando pela mesma problemática: o vício no celular e a conseqüente falta de olhar para o próximo.

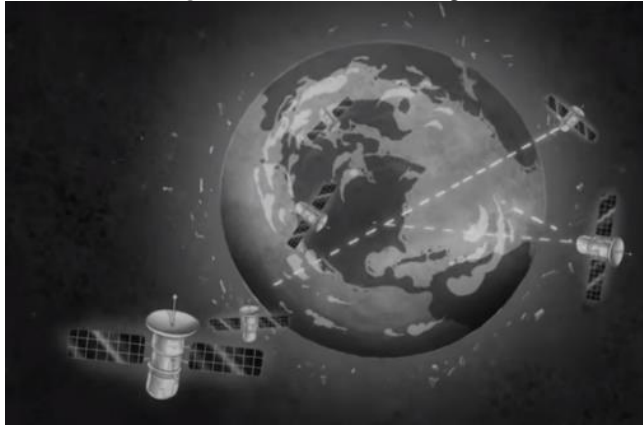
Nesse sentido, Amossy (2005) lembra que:

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades, nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédias, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de uma pessoa (AMOSSY, 2005 p. 9).

É preciso lembrar que, a partir da nossa interpretação e da afirmação do autor supracitado, é possível compreender a cena, os personagens, os sentimentos envolvidos e os prováveis efeitos de sentido do texto não-verbal. E é isso que pretendemos levar para a sala: um letramento multimodal que permita ao aluno construir

significações e, também, problematizações acerca das questões do mundo.

Figura 3: O mundo tecnológico



Fonte: Videoanimação *Are you lost in the world like me?* (CUTTTS, 2016).

Em toda a videoanimação predomina o preto e branco. Conforme Hércules (2013, p. 103) aponta, a cor não existe de maneira autônoma no discurso fílmico, ela “[...] é um elemento a um só tempo objetivo e subjetivo e sua percepção na obra cinematográfica depende de quem o emprega (o cineasta) e de quem a vê (pesquisador/espectador)”. Em nossa análise, observamos certa predileção pelas cores basilares que se opõem, preto e branco, dando ideia de antítese, assim como toda a narrativa do personagem principal, que se contrapõe aos vícios das pessoas diante do mau uso da tecnologia, o que fica evidente durante todo o curta. O preto é uma cor misteriosa associada ao medo e ao desconhecido (o escuro). O uso excessivo do preto pode causar efeito de depressão e alterações de humor, criando um ambiente negativo, mas, ao ser combinado com o branco, tais cores criam uma atmosfera contrastante.

Figura 4: Adolescente representando falsos sentimentos nas redes sociais



Fonte: Videoanimação *Are you lost in the world like me?* (CUTTS, 2016).

A partir da cena representada na Figura 4, a câmera passa a focar em outras personagens da animação, como uma adolescente que está com a expressão facial completamente triste e agoniada e, ao se colocar de frente para a câmera do celular, ela apresenta falsos sentimentos de alegria, o que pode indicar que faz isso para agradar um público e manter a sua fama como *digital influencer*. Ainda nessa cena, é possível notar a presença de cor no celular, evidenciando um cenário mais bonito e vivo do que a cenografia do curta em geral.

Segundo Levy (1999, p. 26), a multimodalidade (representada em hipertextos, imagens, vídeos, animações) permite a “reinvenção” de formas de expressão além do que podíamos ter na forma escrita no papel. Além disso, a facilitação da pesquisa – antes só realizadas em suportes de papel – e principalmente a possibilidade de buscar ou manter relações interpessoais faz com que cada vez mais pessoas aproveitem o que a internet lhes oferece. Nesse sentido, pode-se observar que a garota, que é uma adolescente, apropria-se da internet como forma de reinvenção de sua imagem, pois é conveniente a ela, nessa sociedade imediatista, mostrar o quanto ela é feliz, mesmo não o sendo. Portanto, para estar nas redes da vida real tudo passa antes pela vida virtual.

Figura 5: Alusão e crítica aos aplicativos de relacionamento



Fonte: Videoanimação *Are you lost in the world like me?* (CUTTS, 2016).

A animação também apresenta uma crítica aos aplicativos de relacionamento. Essas cenas são evidentes quando uma personagem feminina está em um encontro com uma personagem masculina e logo desliza o dedo sobre ele (Figura 5), como se fosse uma tela de celular, passa por diversas opções de um parceiro e escolhe aquele que mais a agrada (observando com um olhar crítico, o parceiro escolhido é completamente diferente do anterior fisicamente). Bakhtin (2003) afirma que:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que eu contemplo possa estar em relação a mim, sempre saberei e verei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Esse posicionamento é de suma relevância, visto que nos permite analisar, na videoanimação, o quanto falta esse

distanciamento do “Eu” com a finalidade olhar para esse “lugar outro”. A partir dessa coletânea de imagens e descrições citadas anteriormente, podemos perceber que as relações interpessoais estão enfraquecidas. Amorim (2003) é favorável à visão bakhtiniana que aqui defendemos e considera que:

Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a ideia de dom, de doação: é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar (AMORIM, 2003, p. 14).

Considerando isso, fica claro que a animação faz uma forte crítica à falta desses conceitos, e o quanto o mau uso da tecnologia pode prejudicar a interação, a vida em sociedade e principalmente, a educação. Por isso, é importante utilizarmos esse recurso a nosso favor e propiciarmos o melhor ambiente educacional, com muita formação, planejamento e compromisso, mesmo que haja dificuldade de inserção na escola, pois, para os alunos, as tecnologias são parte da realidade atual e, na maioria dos casos, facilitam o aprendizado.

Nessa perspectiva, Moran (2016) enfatiza que “a maior parte do referencial do mundo de crianças e jovens provém da televisão. Ela fala da vida, do presente, dos problemas afetivos – a escola é muito distante e abstrata – e fala de forma viva e sedutora; a escola, em geral, é mais cansativa” (p.1).

Em face do exposto, é necessário considerar que as videoanimações, com suas variadas semioses, quando inseridas nas salas de aulas, propiciam um diálogo com situações da própria vivência e realidade dos alunos, situações essas que, muitas vezes, podem ser as mesmas da animação, o que remete ao uso (in)devido das tecnologias, algo que pode ser tanto benéfico quanto maléfico na vida de nosso alunado.

De acordo com Rojo, para um ensino de línguas alinhado às demandas contemporâneas, é crucial que a educação linguística focalize “os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2009, p. 119). Desse modo, a videoanimação pode trazer benefícios para abordar, de forma reflexiva e crítica, como também alertar os alunos sobre essa utilização e salientar sobre os vícios, aos quais todos estamos expostos na sociedade, inclusive no que se refere às tecnologias. Além disso, o uso das videoanimações pode contribuir, de forma profícua, para a construção de sentidos, letrando os alunos para a/além da sala de aula.

Figura 6: Suicídio – ridicularização e humilhação



Fonte: Videoanimação *Are you lost in the world like me?* (CUTTS, 2016).

Na continuidade das cenas, a personagem principal tenta, desesperadamente, “acordar” as pessoas do vício, mas não obtém sucesso, pelo contrário, o que recebe é menosprezo e ridicularização dos indivíduos. Situações de humilhação como essa têm acontecido com frequência, atualmente, e muitas vezes são banalizadas e passam despercebidas, podendo causar depressão e até mesmo suicídio, como aconteceu com a personagem

ridicularizada (Figura 6). E, apesar da tragédia, nenhuma outra pessoa se comoveu.

A garota que estava dançando e foi humilhada retorna ao centro da cena, porém, dessa vez, pulando de cima de um prédio (suicídio marcado pela vergonha após exposição nas redes sociais). As personagens que presenciam essa cena estão filmando e, logo após a garota cair no chão, os demais seguem sua vida normalmente, com seus celulares.

A problemática do mundo como representação, moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que nos dão a ver e a pensar o real (CHARTIER, 2002, p. 23).

Dessa maneira, ao problematizar essa cena da animação em sala de aula, podemos motivar uma apropriação para discutir algo mais sério, que necessita ética e responsabilidade de forma crítica: a questão do suicídio entre os jovens, por meio das imagens evidenciadas na videoanimação.

Figura 7: Trágico fim causado pela dependência tecnológica



Fonte: Videoanimação *Are you lost in the world like me?* (CUTTTS, 2016).

A videoanimação é finalizada repleta de cores vivas de um pôr do sol em uma montanha (Figura 7). Porém, as personagens da animação estão andando em direção contrária ao sol e todas caindo em um penhasco, fadadas a um triste e trágico fim, devido ao excesso e à dependência da tecnologia. A cena final reforça a ideia presente durante toda a curta, o preto e branco representando esse destino triste, melancólico e individual, que ignora o processo alteritário e exotópico de olhar o próximo.

Reflexão

A partir do texto empreendido, foi possível concluir que a análise de videoanimações favorece a ampliação do letramento multissemiótico, visto que esse gênero circula cada vez mais no ambiente virtual no qual o aluno está inserido. Dessa forma, foi possível constatar que, utilizando a videoanimação em sala de aula, surgem novas práticas pedagógicas de ensino-aprendizado, pautadas em ambientes mais interativos, dinâmicos e de entretenimento, mas com criticidade, visto que a análise de curtas está veiculada ao processo de leitura que visa uma relação de professor-aluno e aluno-aluno mais próxima.

Por fim, sinalizamos que temos a possibilidade de formar alunos críticos e reflexivos, que possam se atentar às condições de produção de sentido que lhes são oferecidas, não apenas pelo texto verbal, mas também pelo audiovisual. Com base nas contribuições de Amorim (2003), Amossy (2005), Bakhtin (2003) e Moran (1995; 2004; 2005; 2016), foi possível observar o quanto as videoanimações ou curtas, em sala de aula, podem ser úteis como materiais didáticos. Assim, o aluno pode ser visto como centro da aula, contribuindo e socializando suas impressões por meio do que foi exposto nos vídeos de curta duração, visto que a tecnologia é uma grande referencial do mundo de crianças e jovens da contemporaneidade, bem como uma grande aliada nas salas de aula. As tecnologias não são vilãs, mas podem ser mal vistas se não

forem bem utilizadas, em aulas planejadas e objetivos bem definidos.

Ademais, por meio da análise de videoanimações, o aluno será capaz de aguçar o senso crítico e reflexivo sobre o mundo a sua volta, além de ter um desenvolvimento maior para fazer o uso da palavra em situações de argumentação. Assim, podemos compreender que os vídeos possuem uma sintaxe que passa por diversos processos para a construção de sentidos e, contemplando esse gênero multimodal, haverá uma consolidação das práticas leitoras e a expansão do letramento multissemiótico.

Referências

AMOSSY, R. **Da noção retórica de ethos à análise do discurso. Imagens de si no discurso: a construção do ethos.** São Paulo: Contexto, p. 9-28, 2005.

AMORIM, M. A. contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, v. 107, p. 11-25, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** São Paulo: Unesp, 2002. 150 p.

CUTTS, Steve. Moby & The Void Pacific Choir - **Are you lost in the world like me?** 2016. (3 min.), P&B. Disponível em: <https://bit.ly/31i5s5o>. Acesso em: 18 out. 2016.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.

HÉRCULES, Laura C. **Sob o domínio da cor. Análise dos filmes Pierre le fou e Le Bonheur.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2013. Mimeo.

LEVY, P. A. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M. A linguagem da TV e a Educação. **Programação Continuada de Mídias na Educação.** CD, 2016.

MORAN, J. M. As múltiplas formas do aprender. **Entrevista publicada na Revista Atividades & Experiências do Grupo Positivo**, p. 11-13, 2005.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Tecnologia educacional**, v. 23, n. 126, p. 24-26, 1995.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 12, p. 13-21, 2004.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, Greice Ferreira. **O leitor e o recriador de gêneros discursivos na educação infantil.** 2013. 308 f. 2013. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília.

VIDEOANIMAÇÃO *HAPPINESS*: UMA ABORDAGEM COM O TEXTO MULTISSEMIÓTICO EM SALA DE AULA

Gislaine Aparecida Teixeira
Gabriel Vicente Alves Silva
Lorena Lopes Moraes

Introdução

O presente estudo teve como objetivo investigar as possibilidades de inserção de recursos multissemióticos em sala de aula e, assim, refletir sobre estratégias que permitam ressignificar os modos de produção de sentidos em espaço escolar. Diante disso, pretende-se fazer ponderações voltadas ao desenvolvimento de habilidades normalmente exigidas nas aulas de língua portuguesa, as quais se relacionam com as práticas de oralidade, de leitura, de produção de texto e de análise linguística. Objetivou-se, ainda, observar como a ressignificação do espaço escolar e dos processos de leitura⁵ desloca esse aluno na unidade do acontecimento, a sala

⁵ Diante da necessidade de recortes e de uma realidade educacional de cunho produtivista que, por vezes, deixa a leitura e as habilidades de leitura em segundo plano, elegeu-se, para o presente estudo, atentar-se, essencialmente, às habilidades de leitura e de interpretação da videoanimação, sem que se priorize um trabalho com videoanimação em sala de aula que tenha como produto final uma produção textual. Contudo, acredita-se que essas habilidades estejam intrinsecamente interligadas, pois, trabalhar e desenvolver, dentro de sala de aula, reflexões que possibilitem ler nas entrelinhas, isto é, o implícito, é problematizar questões primordiais para a constituição de um gênero em sala de aula, desde a sua produção, circulação e recepção, pois, como assinala Bakhtin (2011, p. 285): “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos [...], refletimos de modo mais sutil a situação

de aula, possibilitando que essas estratégias se ampliem para o campo do discurso.

Diante desse contexto, entende-se que o uso da linguagem está ligado aos mais diversos campos da atividade humana e, nesse sentido, pensar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa em uma era tecnológica, em que a maioria dos alunos tem acesso a celulares, computadores, tablets e passam grande parte do seu tempo dedicando-se a navegar no meio digital, configura uma possibilidade de (re)pensar as práticas pedagógicas ligadas a um ensino ainda muito voltado ao uso de materiais tradicionais e analógicos, em detrimento dos virtuais. Nesse sentido, o trabalho com o texto, em sala de aula, acaba por delimitar-se, frequentemente, à função meramente estrutural, gramatical ou de interpretações textuais superficiais. E, assim, não se considera a possibilidade que um gênero abarca de interagir com a língua em seus mais diversos usos no cotidiano.

Dessa forma, possibilitar aos discentes a oportunidade de produzir e compreender esses textos em fricção com a realidade da vida, ou seja, em relação com a situação de interação comunicativa em que o texto se realiza, implica em refletir que os sentidos vão muito além da materialidade do texto, mas que estão diretamente ligados à totalidade do enunciado, ao *tema*⁶ do enunciado. Nesse sentido, “Ora, a língua passa a interagir a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Assim, esta abordagem enfoca uma formação sócio, histórica e cultural em que se priorize a construção de um conhecimento/posicionamento crítico. Ou seja, um ensino que rompa com os limites ainda presentes no âmbito escolar, pois é

singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”.

⁶ Volóchinov (2017, p. 231) pondera que “o tema é o limite superior real, do significar linguístico [...]” e esse está diretamente ligado a situação histórica concreta.

dessa forma que o aluno sente-se como ativo participante na elaboração do conhecimento e nas práticas sociais.

Tomou-se como base, para a análise/reflexão sobre a utilização do texto multissemiótico em sala de aula, atentando-se aos diversos campos semióticos presentes nesses enunciados, a videoanimação *Happiness*⁷, de Steve Cutts. Entende-se que este texto multimodal constituiu *corpus* propício para as reflexões que se pretendeu alcançar, pois ele expõe questões que possibilitam um diálogo entre as realidades vivenciadas pelo aluno dentro e fora do contexto escolar.

Para sustentar a análise, elegeu-se como referencial teórico-epistemológico os estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin, para propor possíveis reflexões sobre representações constitutivas dos sujeitos que são congregados na unidade do acontecimento sala de aula e, conseqüentemente, investigar como acontecem as relações eu-outro que, em um processo contínuo de devir⁸, constituem, intersubjetivamente, os sujeitos. Dessa forma, o presente estudo assenta-se em reflexões de cunho interacional, em que os sujeitos, efetivamente, organizam e reorganizam as relações e os sentidos constituídos socialmente.

Diante dessa premissa, pretendeu-se desenvolver reflexões advindas das discussões e vivências no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (Gedisc/CNPq). Com base nos estudos desenvolvidos junto a esses grupos, procurou-se investigar como acontece a constituição do sujeito diante dos enunciados produzidos na videoanimação *Happiness*. Assim, não se teve a pretensão de receitar formulas sobre como o professor deve agir em sala de aula, mas espera-se que o presente

⁷ A videoanimação referida foi retirado do canal oficial do Steve Cutts de livre acesso no YouTube. A videoanimação *Happiness* (2017), de 4 minutos e 17 segundos, está disponível em <https://bit.ly/2ynI2PJ>. Acesso em: 12 dez. 2018.

⁸ A concepção de devir é atribuída a não existência de um sujeito pronto e acabado, assim como o texto, que também é ressignificado e novos sentidos são produzidos.

trabalho lance mão acerca de problemáticas inquietantes, já que, diante de uma inter-relação constitutiva, fazem-se necessárias práticas metodológicas que caminhem em direção à (co)construção dos sujeitos, diante de uma concepção acerca de diálogo, sob a ótima bakhtiniana da filosofia da linguagem.

2. O trabalho com videoanimação em sala de aula

Partindo de uma análise multissemiótica, buscou-se refletir sobre a utilização da videoanimação em sala de aula, enfocando as estratégias de constituição dos sujeitos, a partir da inserção da linguagem multimodal no ensino. Para tanto, analisou-se a videoanimação em questão, a fim de elencar pontos que possibilitem a fomentação de discussões, seja no âmbito escolar, seja no âmbito da arte, da ciência e da vida. Daí decorre a busca por uma motivação para que os alunos se sintam sujeitos ativamente responsáveis, em sala de aula e, conseqüentemente, na sociedade.

Problematizar a leitura das várias semioses em sala de aula, como no caso da videoanimação, é priorizar um rompimento com uma leitura que se configure de forma simplista/superficial dos enunciados e que se relaciona diretamente com o dito e com o não dito. Afinal, mais que uma relação entre texto em sua materialidade e aluno, há uma relação constitutiva entre sujeitos, entre dizeres, entre sentidos. Sobral (2009, p. 39) pondera que “dialogismo é um conceito que busca dar conta do elemento constitutivo não apenas dos discursos como da própria linguagem e mesmo do ser e do agir humanos”.

Assim, pensar em um ensino que utilize as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o trabalho com a língua portuguesa é de suma importância, pois os professores podem adotar novas formas de abordar atividades e ampliar a interação dentro de sala, como agentes de letramento. É importante

que o professor crie relações de alteridade⁹, em sala de aula, pois, de acordo com o referencial bakhtiniano, o *eu* se constitui por meio do *outro* e o *outro* é, também, um *eu* constituído nessa relação. Cria-se, assim, uma interação sociodiscursiva entre os sujeitos participantes do espaço escolar. Volóchinov (2017, p. 140) salienta que:

Em cada ato discursivo, a vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato de compreensão responsiva. Como já sabemos, toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais (VOLÓCHINOV, 2017, p. 140).

Diante dessa perspectiva, tem-se que as multissemiões estão presentes o tempo todo na sociedade, interferindo nos processos de leitura e, para além da leitura, os recursos visuais e auditivos auxiliam na compreensão de textos. Para tanto, pode-se utilizar o gênero videoanimação e, trabalhando com os elementos que a compõem, discutir a concepção de linguagem como ferramenta de interação, bem como trabalhar conceitos básicos de Língua Portuguesa. É dessa forma que a utilização de recursos multissemióticos contribui para a formação, não só dos alunos, mas, também, para a formação continuada dos professores. Em diálogo, Dionísio (2008, p. 132) pondera que:

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2008, p. 132).

⁹ Alteridade refere-se ao conceito bakhtiniano de constituição dos sujeitos, conceito esse que referencia a constituição do sujeito se não por meio do outros e das relações que congregam essa constituição.

Em um contexto formativo, é de grande serventia que o professor se valha das possibilidades que as múltiplas semioses podem oferecer diante de um ensino em diálogo com a vida. Como Dionísio (2008) explicita, na citação elencada, essas formas de manifestação refletem as relações construídas em uma determinada sociedade. Sendo assim, a complexidade composicional do gênero videoanimação requer de seus leitores-autores¹⁰ habilidades que vão além do campo do verbal, mas caminha para as relações com múltiplas semioses presentes no campo do não verbal e, conseqüentemente, seus múltiplos sentidos.

Luciane de Paula (2017) desenvolve, ao longo de seus estudos, o conceito de “verbivocovisual”, que corrobora com a tessitura das considerações aqui pretendidas, quanto à utilização da videoanimação em sala de aula. De acordo com essa autora, compreender a língua(gem) por meio de um aporte bakhtiniano é compreender a linguagem em suas materialidades diversas, sejam elas verbais, visuais, vocais (sonoras e/ou musicais). Dessa forma, pode-se pensar na videoanimação enquanto estilística¹¹, que reorganiza, seleciona, distribui e, principalmente, entona suas semioses. Assim, mais que uma questão meramente estrutural, faz-se importante refletir sobre os dizeres que se pretende passar diante de escolhas: verbais, visuais e vocais em uma videoanimação. Neste capítulo, especificamente, na videoanimação *Happiness*, que

¹⁰ A utilização da nomenclatura leitor-autor compreende esse processo constante de constituição dos sujeitos e dos sentidos. Para além disso, engloba que um texto nunca se apresenta como finalizado. Apesar do que se compreende como autoria, nenhum dizer é puro, é sempre carregado de outros dizeres e suscitará dizeres posteriores que ressignificam os sentidos produzidos em relação a determinados sujeitos localizados em certo espaço-tempo.

¹¹ O conceito de estilística, no âmbito bakhtiniano, está diretamente ligado à marcação do tom emotivo-volitivo dos sujeitos. Sendo assim, a seleção, a disposição e a entonação de palavras, isto é, da forma da enunciação, está diretamente relacionada com os projetos de dizer pretendidos diante de determinado enunciado.

permite refletir sobre o dizer de outros sobre outros e com outros. Isto é, possibilitar uma reflexão que rompa com categorização meramente gramatical/estrutural do ensino de língua portuguesa.

Ao mesmo tempo em que o uso de novas metodologias é indispensável, corre-se o risco de o professor não conseguir atingir os objetivos propostos para a aula, devido ao fato de os alunos associarem o trabalho com videoanimação a um tempo livre. Por vezes, essa mentalidade está muito associada ao produtivismo mecanicista atribuído a escola. Por isso, cabe ao professor buscar uma postura positiva por parte de seus alunos, em relação às suas atividades, de forma a (co)construir com seus alunos uma reflexão sobre participação ativa na vida e na escola. Romper com a monotonia que geralmente existe no ensino de leitura, interpretação e produção de texto, e dialogar diretamente com as novas necessidades empreendidas por sujeitos altamente conectados. Os elementos discursivos e a textualização da videoanimação permitem que o aluno se desprenda de uma leitura individual e compreenda que a leitura só se faz possível no âmbito do verbal, do explícito.

Diante dessa perspectiva, é necessário permitir que o aluno tenha contato com várias semioses, dando-se ênfase a uma leitura que se atenta a outras manifestações de linguagens e não apenas à verbal, por exemplo, à imagética, à sonora, à corporal. Assim, Rojo e Barbosa (2015, p. 108) salientam que o “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”. Nesse aporte tem-se a videoanimação que, por utilizar uma linguagem de fácil entendimento, torna-se uma grande ferramenta para problematizações de temas atuais, em sala de aula, já que ela, muitas vezes, está ligada à realidade do aluno. Desse modo, pode-se criar uma relação de interação em que aluno e professor dividem informações e apresentam reflexões para análise.

O foco no gênero videoanimação traz a possibilidade de se trabalhar com os multiletramentos, fazendo com que os alunos ampliem sua capacidade de interpretar e produzir textos

multissemióticos de modo proficiente. No contexto de sala a ser observado, é possível notar uma mudança significativa da relação que o aluno tem com a aula em si. Ao abordar o uso social do gênero, o sentido do texto começa a ser construído pelos alunos, que podem se mostrar tímidos de início, mas logo sentem-se mais à vontade para elaborarem abordagens críticas. Essa relação de assimetria entre professor e aluno tende a diminuir diante de uma relação que dá voz a ambas as partes que constituem essa inter-relação.

A compreensão de *Happiness* exige conhecimentos prévios do leitor, a começar pela compreensão da palavra “happiness” que, traduzida da língua inglesa para a língua portuguesa corresponde a “felicidade”. A sequência de cenas da videoanimação foi elaborada de forma inusitada, causando estranhamento e fazendo com que as expectativas do leitor sejam quebradas, na medida em que ele vai tendo contato com os elementos visuais que compõem a narrativa. As imagens em movimento permitem leituras que não seriam possíveis em um livro didático, por exemplo.

Diante disso, mais que dialogar com palavras, imagens, sons e movimentos, os sentidos produzidos dialogam com a construção da historicidade de cada um desses elementos composicionais. Portanto, não há sentido em si, nem texto/enunciados prontos e acabados, apesar da sua materialidade em um tempo/espço constituinte, é na festa de renovação dos sentidos que o texto se (co)constitui. De acordo com Bakhtin (2017, p. 41-42),

O sentido é potencialmente infinito, mas só pode atualizar-se em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele sempre deve contatar com outro sentido para revelar os novos elementos de sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um sentido (isolado), mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contataram. Não pode haver ‘sentido em si’ – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um só). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode ser real em sua totalidade (BAKHTIN, 2017, p. 41-42).

Os professores podem apresentar aos alunos a importância de se ler as imagens, para a compreensão de significados implícitos e explícitos presentes no vídeo. E, acima de tudo, para que compreendam a importância da quebra do paradigma de uma verdade única e totalizante quando se trata de interpretação, leituras, visões de mundo e construção de sujeitos e sentidos. Essa instância de compreensão explicita ainda mais a constituição do diálogo em sala de aula e, portanto, enfatiza o caráter de réplica dessa inter-relação em leitores-autores da videoanimação, já que toda compreensão é uma réplica responsiva e responsável. Como salienta Volóchinov (2017, p. 232),

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. [...] Toda compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como a réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante (VOLOCHINOV, 2017, p. 232).

Pensando nessa réplica responsável, deve-se refletir sobre a constituição desse sujeito-aluno, diante desse contato com a videoanimação em sala de aula. É possível que, em um primeiro contato com a videoanimação no ambiente escolar, os alunos se familiarizem rapidamente com o novo gênero apresentado. No início, eles podem tomar a atividade como um desafio, por sentirem que estão sob a avaliação dos colegas ou do professor, mas logo se acostumarão com a proposta, já que a videoanimação circula em mídias que lhes são comuns. Nesse sentido, fica mais fácil que o aluno identifique elementos visuais que compõem e atribuem sentido à videoanimação.

Dessa forma, a presente proposta é destinada às práticas de sala de aula, tentando garantir a experiência de um aprendizado que tome como ponto de partida a realidade e, assim, conecte, realmente, os gêneros trabalhados com a prática social. As TDIC estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas e elas contribuem para a difusão de

mídias multissemióticas. Nesse contexto, o trabalho com a videoanimação ganha destaque, pois contribui para o desenvolvimento do aprendizado e para a aproximação das práticas de sala de aula com a realidade do aluno. Mais que isso, permite ver o leitor como construtor dos sentidos do texto, ou seja, um leitor-autor.

Nas práticas linguísticas, o aluno precisa ter acesso a uma ampla bagagem de conhecimento e ser estimulado a produzir diferentes formas de se expressar. Ele também deve ter o conhecimento de que estilos e registros de linguagem variam de acordo com os contextos e os interlocutores. Dessa forma, a próxima seção tem como objetivo apontar possibilidades de reflexão que a videoanimação *Happiness* (2017) abarca diante das escolhas, verbais, visuais e vocais enunciadas em sua composição. Pretende-se, assim, levantar algumas possíveis abordagens de leitura da videoanimação em sala de aula e os paralelos que ela estabelece com a nossa sociedade. Contudo, cabe ressaltar que não se tem como objetivo setorizar as interpretações e os possíveis sentidos empreendidos.

3. A videoanimação *Happiness*

A videoanimação *Happiness* problematiza a superpopulação do planeta, a globalização e o consumismo exacerbado. O vídeo vale-se da trajetória de um rato (representação metafórica de um homem) que, no início, apresenta-se de forma individual. Mas logo esse cenário se transforma, dando destaque à superlotação de ratos e à grande quantidade de informações visuais, sonoras que permeiam os espaços percorridos. Os movimentos mecanizados também são um fator de imediata percepção na construção da videoanimação. Todos esses fatores vão além de uma impressão de caráter linguístico do texto, elas são construídas na inter-relação com os demais signos. De acordo com Santos e Souza (2008, p. 2), “os mecanismos de textualização vão além do sistema linguístico: outros sistemas concorrem para isso, tais como o sistema numérico, o sistema fotográfico, o sistema de símbolos, o sistema de cores etc., os quais constituem um sistema visual”.

É com base nesses mecanismos e em escolhas empreendidas na construção da videoanimação que se faz possível traçar um paralelo com a sociedade brasileira, possibilitando discutir como o consumismo e a globalização podem afetar o cotidiano de uma população. Mas, antes disso, é importante destacar a autoria da obra, para efeitos de contextualização. A videoanimação foi produzida pelo ilustrador Steve Cutts, que já trabalhou para empresas internacionais como Toyota, Coca-Cola, Sony, entre outras. Pode-se imaginar que essas experiências contribuíram para a construção/representação dos sujeitos em suas obras, a indignação com o mundo consumista, a preocupação lucrativa de megacorporações e como elas lidam com o público por meio da sedução/persuasão com estratégias de marketing. Seu lado ácido-humorístico é explícito em outros de seus trabalhos, por exemplo, nas videoanimações *Man* e *Where they are Now?*.

Ao longo da videoanimação, pode-se perceber que o enredo traçado na produção cinematográfica parece girar em torno de uma rotina exaustiva de trabalho; a pressa que os ratos apresentam para chegar ao seu destino se mistura ao caos de uma cidade grande, em que todos querem chegar a algum lugar e poucas são as demonstrações de empatia pelo outro. A humanização dos ratos também é perceptível quando se observa, não só as roupas, mas os trejeitos, assim com, a forma de locomoção dos animais. Essas questões ficam mais explícitas na exposição das Figuras 1 e 2.

Figura 1: a multidão de ratos



Figura 2: a espera de Nowhere



Fonte: Videoanimação *Happiness* (CUTTS, 2017)

A Figura 1 refere-se a um frame da primeira cena apresentada na videoanimação, que mostra um pequeno rato em uma corrida, juntando-se a uma extensa multidão de ratos. Ainda nessa imagem, pode-se observar que é estabelecida uma metáfora entre seres humanos e ratos, uma vez que os ratos são humanizados com a utilização de roupas, os mesmos hábitos e, em geral, as mesmas atitudes. É interessante observar como esse paralelo de comparação é travado por meio da utilização de um animal que é considerado socialmente sujo, inferior e transmissor de doença. A metáfora permite refletir, ainda, sobre o fato de que os seres humanos, assim como os ratos, estão sempre seduzidos por migalhas, por prazeres momentâneos, por pequenas pílulas de uma suposta felicidade.

Essa busca pela felicidade é demonstrada, também, na Figura 2, que mostra os cartazes/anúncios publicitários que remetem ao consumo de “felicidade”. Ao longo da videoanimação, essa sensação “*happiness*” está sempre atribuída a algo momentâneo, a algo material. Continuando na Figura 2, é possível notar que, em uma das placas, é anunciado “Nowhere 3 min”, em tradução livre: “Lugar nenhum, em 3 minutos”, o que poderia representar o ciclo vicioso diário comum que vai de lugar nenhum a lugar nenhum. Pode-se perceber nessa construção uma crítica ao estilo de vida mecanizado que se resume às compras e à espera por circunstâncias viáveis, ou trens que virão de/irão a lugar nenhum.

No decorrer da videoanimação, o caráter de compra da felicidade acaba por evidenciar-se, como se observa nas Figuras 3 e 4.

Figura 3: a representação da felicidade



Figura 4: a felicidade à venda



Fonte: Videoanimação *Happiness* (CUTTS, 2017)

As figuras expõem um paralelo entre o caos de toda a movimentação de ratos, com o excesso de informações/anúncios, estabelecendo uma ideia de compra da felicidade. A expressão “Buy Now” (“Compre agora”, em português), está sempre em pontos estratégicos, juntamente com logos que são conhecidos na atual sociedade, como é explicitado na Figura 4. Símbolos que remetem ao logotipo de marcas como Coca-Cola, McDonald’s, Starbucks etc. estão presentes nas paredes do labirinto apresentado na Figura 4 e os nomes das marcas são substituídos pela palavra “happiness”, o que pode representar a ideia de felicidade a venda; ou mesmo que comprar/adquirir bens materiais é o que traz a felicidade. Permitir que os alunos identifiquem essas estratégias utilizadas por Cutts (2017) possibilita que eles travem um paralelo crítico com a sua realidade.

Outro fator interessante a ser observado em sala de aula é a construção do plano de filmagem expresso ainda na Figura 4 e a representação do labirinto. A representação da rua como labirinto é a construção de uma metáfora para a própria prisão em que o consumismo realoca os sujeitos. Essa estratégia se expressa pelo enquadramento da cena, que também é um fator que contribui para a formação dos sentidos pretendidos. Isso acontece porque “a percepção de diferentes planos orienta a interpretação, uma vez aponta direções para a compreensão do enredo, da produção fílmica, além de mobilizar para a criação de novos sentidos, em que significados não são transparentes” (TELABRASIL, 2018, s.p.).

Pensando no contexto de sala de aula, é interessante que o professor, juntamente com seus alunos, reflita sobre essa criação de metáforas e como a escolha de cores, formatos de letras, representações dos personagens e enquadramentos direcionam os sentidos construídos na videoanimação. Assim, as estratégias ali empregadas estão em diálogo com o projeto de dizer que se pretende passar ao leitor. Nesse sentido, de acordo com Eva Heller (2013, p. 21), atentar-se, por exemplo, ao uso de cores na videoanimação é de suma importância para a construção dos sentidos:

Dessa forma, cada cor pode produzir muitos efeitos, frequentemente contraditórios. Cada cor atua de modo diferente, dependendo da ocasião. O mesmo vermelho pode ter efeito erótico ou brutal, nobre ou vulgar. O mesmo verde pode atuar de modo salutar ou venenoso, ou ainda calmante. O amarelo pode ter um efeito caloroso ou irritante. Em que consiste o efeito especial? Nenhuma cor está ali sozinha, está sempre cercada de outras cores. A cada efeito intervêm várias cores – um acorde cromático (HELLER, 2013, p. 21).

Dessa forma, a cor, em diálogo com as outras semioses, pode refletir e contribuir, significativamente, para a construção dos sentidos. Possibilitar que o aluno perceba essa construção, na videoanimação, é contribuir para desenvolver um leitor habilidoso, que se atente às estrelinhas do gênero. Essa estratégia é perceptível quando, no clímax do enredo da videoanimação, o personagem (sem nome) busca a sua “felicidade” usando de pílulas/drogas. Nesse momento, é feita uma intertextualidade, para Bakhtin, um heterodiscurso¹², que também se vale da crítica aos conhecidos desenhos da Disney, já que, em *Happiness*, a representação do personagem muda completamente e remete aos desenhos animados infantis, no caso, ao ratinho mais famoso do contexto Disney, Mickey Mouse. É interessante notar como as cores tornam-se mais vivas e, principalmente, como a poluição visual e sonora dá lugar a uma representação de tranquilidade e limpeza de uma pacata vida no campo. Esse fator é perceptível nas Figuras 5 e 6:

¹² O heterodiscurso, do russo *raznorétchie*, tem como característica, assim como outros conceitos do Círculo, o complexo de relações dialógicas entre a voz de um (eu) e de um outro (hetero), ou seja, essa relação com dizeres outros, sobre outros, de outros, para outros, uma heterogeneidade de discursos.

Figura 5: a representação da felicidade



Figura 6: o paraíso da felicidade



Fonte: Videoanimação *Happiness* (CUTTS, 2017)

Quando o personagem usa drogas, o traço e as cores do desenho mudam completamente, lembrando o traço de animações da Disney dos anos 1930, favorecendo o uso da verossimilhança, que permite uma reflexão voltada para o fato de que existe, já para as crianças, a sugestão pela busca de um mundo de fantasia, para se percorrer o caminho inalcançável da felicidade. É interessante destacar com os alunos o caráter momentâneo da felicidade expresso pela videoanimação, visto que todas as vezes que os personagens alcançam a tão sonhada felicidade, ela sempre está atribuída a algo passageiro e material. As quebras de expectativa marcam a construção da videoanimação, pois, quando se acredita alcançar a felicidade plena, esta é retirada de forma rápida e ainda mais brutal. Pode-se perceber esse jogo de quebra de expectativas por meio das Figuras 7 e 8.

Figura 7: a momentaneidade da felicidade



Figura 8: a queda do sonho



Fonte: Videoanimação *Happiness* (CUTTS, 2017)

A mudança do cenário, das cores, da expressão fácil e, inclusive, da trilha sonora, que passa a se caracterizar pela presença

de relâmpagos e de uma tempestade forte, constroem o sentido de perda, de retorno ao pesadelo da vida e ao constante caos que marcam a realidade de uma sociedade extremamente consumista e individualista. Assim, por meio desse diálogo entre semioses, a videoanimação produz efeitos de sentido, sem valer-se, especificamente, de recursos verbais. É fundamental permitir que o aluno reflita sobre isso, colocando-o em diálogo com essas leituras de recursos visuais, sonoros e expressivos.

Portanto, questionar os alunos acerca de quais são as compreensões deles sobre determinadas cenas da videoanimação e como eles conseguiram chegar a essa compreensão pode ser uma estratégia metodológica importante para apreensão da leitura que ultrapassa o campo do verbal. Nesse sentido, perguntas como: Quem diz? Para quem diz? Como diz? Em que espaço-tempo circula?, e o destaque de que esses fatores não são meramente externos a obra, são de suma importância para a constituição efetiva do gênero videoanimação em sala de aula. De acordo com Adriana Silva (2013, p. 48) em uma perspectiva bakhtiniana “[...] esses elementos não são apenas fatores externos importantes para se entender um enunciado: eles fazem parte do enunciado como aspectos constitutivos do todo que cria os sentidos”.

Em diálogo com os recursos visuais tem-se, também, a importância dos efeitos sonoros. Atentar-se às mudanças do tom, do ritmo musical, contribui, assim como as demais semioses elencadas, para o aperfeiçoamento das habilidades necessárias desse novo leitor-autor. A videoanimação comporta, inicialmente, uma trilha sonora marcada por um ritmo suave, que logo ganha uma aceleração e torna-se mais intenso, com o objetivo de transmitir a sensação da necessidade de movimentos rápidos e da escassez do tempo.

O final da videoanimação reserva a tão temida ratoeira. Após percorrer um trajeto atrás de uma nota de dinheiro, o rato é preso na ratoeira, a qual se transforma em uma mesa de trabalho, como é expresso pela Figura 9. Assim, a busca incessante pelo dinheiro acaba por se tornar uma verdadeira armadilha. É interessante notar

que, quanto mais o plano de filmagem expande, mais e mais sujeitos-ratos trabalham de forma individual e mecânica, como é possível observar na Figura 10. Ainda nesta figura, pode-se perceber como esse sujeito-rato é representado da mesma forma, com os mesmos trajes, a mesma posição, a mesma feição e o mesmo movimento, remetendo-se à alienação da busca pela felicidade material, pelo dinheiro. Essas são algumas das importantes reflexões que podem ser travadas no âmbito escolar, uma vez que, dentro de sala, os sujeitos também estão expostos a essa relação, dentro e fora dos muros da escola.

Figura 9: a prisão do trabalho



Figura 10: o coletivo mecanizado



Fonte: Videoanimação *Happiness* (CUTTS, 2017)

Dessa forma, diante das análises empreendidas, constatou-se a importância da inserção da videoanimação em sala de aula, que justifica-se para além da inserção de novas tecnologias em sala de aula, mas, essencialmente, se faz necessária à medida que possibilita a constituição, dentro de sala de aula, de leitores-autores mais conscientes e críticos das realidades a sua volta. Diante das análises, constatou-se, ainda, a importância de se trabalhar com as múltiplas semioses que são constituintes de um gênero, aqui, especificamente, do gênero videoanimação. Os diferentes recursos semióticos instauram, dentro da videoanimação, inter-relações constitutivas e, por isso, analisá-los sempre em relação com a realidade é de extrema importância, diante das possíveis potencialidade de sentidos.

Assim, perceber as estratégias utilizadas na constituição da videoanimação, desde a utilização de cores vivas ou opacas, a

composição sonora, que tende a acelerar ou a desacelerar diante dos efeitos de sentido pretendidos, a alternância de expressões faciais e gestuais, a disposição dos enquadramentos no jogo de revelar e esconder são formas de interpretação de um enunciado. Interpretações essas que não ficarão restritas ao contexto da sala de aula, já que esse leitor-autor que reflete sobre as semioses de diferentes naturezas, é, também, um leitor-autor do mundo.

Reflexão

Cabe, na presente seção, fazer uma rápida reflexão sobre como a inserção dessas novas habilidades, em sala de aula, corroboram, não só para a formação de alunos/leitores críticos, mas, também, para uma formação inicial e continuada do professor. Colocar-se diante de novas práticas pedagógicas continuará sendo um desafio a ser superado já que, por vezes, as escolas não comportam estruturas como sala de vídeo, acesso à internet, entre outros fatores que podem ser um empecilho para o trabalho com videoanimação em sala de aula. Contudo, buscar superar barreiras e abrir-se para novas práticas sociais é atentar-se a um ensino que priorize a constituição do sujeito-aluno e, conseqüentemente, dos sujeitos em relação. Assim, a inserção desses recursos, em sala de aula, permite o ressignificar dos sujeitos e dos lugares que socialmente se constituem na inter-relação. Diante disso, Faraco (2009), com base em seus estudos bakhtinianos, salienta que

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Essas vozes, em sala de aula, podem ser trabalhadas a partir de uma aula para entender os alunos e como os professores podem ajudar na autoestima dos mesmos. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir (FARACO, 2009, p. 84).

Assim, o sujeito, ou seja, o ser no mundo posicionado, só se constitui com e por meio do outro, em uma relação dinâmica e dialógica. Sendo assim, considera-se que estudar a linguagem em seus aspectos semióticos é considerar as escolhas e as combinações sógnicas e suas formas de organização para direcionar sentidos e para evocar interpretações. Em consonância, ressalta-se, mais uma vez, o caráter concreto do enunciado, visto que esse é a “real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 274). Dessa forma, não existe nada mais dialógico que pensar na inserção de um gênero que trabalha com várias semioses em sala de aula, uma vez que a nossa realidade é multissemiótica. Assim, a unidade do acontecimento congrega várias semioses.

Volóchinov (2013) salienta, ainda, que o enunciado comporta uma parte verbal e uma não-verbal e que as antipalavras produzidas e compreendidas não estão desvinculadas da situação sócio histórica, do auditório social, da avaliação etc. Assim, refletir sobre o consumismo, o produtivismo e a vulnerabilidade do sujeito diante de um ciclo vicioso entre trabalho – dinheiro – consumo, é totalmente respaldado diante das estratégias de textualização utilizadas na construção da videoanimação. Por exemplo, a concepção de *Happiness* está diretamente ligada ao ter, e não ao ser, dentro da videoanimação. Dessa forma, a leitura crítica dessas multissemioses faz parte do processo necessário ao âmbito escolar, na medida em que possibilita reflexões sobre os usos da linguagem multissemiótica em diferentes tipos de textos.

Por fim, é imprescindível considerar que o gênero videoanimação pode ser utilizado em sala de aula enquanto gênero do discurso, diante de um ensino que se valha de uma concepção sociointeracionista da educação, um projeto didático-pedagógico de constituição/ressignificação de sujeitos e sentidos. Isso é feito focalizando-se, essencialmente, em uma perspectiva dialógica e prática da linguagem, em que a formação crítica dos sujeitos, perante as relações que estão efetivamente expostos no seu cotidiano se dê sempre em um processo de devir constitutivos dos sentidos. Com isto, a videoanimação pode se tornar essencial em

sala de aula, pois ela resgata vivências dos alunos e potencializa, por meio da exploração de múltiplas semioses, um trabalho mais dinâmico, com conteúdos que, normalmente, são trabalhados de forma mais tradicionalista e pragmática.

Referências

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

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução do russo, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FARACO, C. **Linguagem e Diálogo**. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. Tradução Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

PAULA, L. de. O enunciado verbivocovisual de animação: a valoração do "amor verdadeiro" Disney - uma análise de Frozen. In: FERNANDES JR., A.; STAFUZZA, G. B. (Orgs.). **Discursividades Contemporâneas - política, corpo, diálogo**. Série Estudos da Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, F. R. da S.; SOUZA, M. Aspectos multimodais em editoriais da Veja. In: **Anais do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, II, set. 2008, Recife. Recife: NEHTEUFPE, 2008, p. 1-16.

SILVA, A. P. P. F. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo/SP: Parábola, 2013, p. 45-69.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TELABRASIL. **Glossário**. Disponível em: http://www.telabr.com.br/glossario/index.php?title=P%C3%Algina_principal. Acesso em 12 dez. 2018.

VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. do russo: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VIDEOANIMAÇÃO A *LHAMA* E A *CERCA ELÉTRICA*: A RELEVÂNCIA DO AUDIOVISUAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA SALA DE AULA

Elivan Aparecida Ribeiro
Melissa de Carvalho Pinto
Theodoro Gomes Azevedo

Introdução

Em uma sociedade na qual a tecnologia se faz presente no cotidiano de diversas faixas etárias, o contexto escolar presencia desafios para inserir, nas salas de aula, formas eficientes de ensinar determinados conteúdos para essa nova geração que convive com tantas informações, em um contexto em que predominam o imediatismo e a fugacidade.

Diante disso, vários são os desafios encontrados por profissionais da área de educação, principalmente, pelos professores, no que diz respeito a conseguir manter o aluno interessado pela aula e, assim, alcançar o objetivo desejado, que é o aprendizado. Dessa forma, o presente capítulo pretende refletir sobre o trabalho com a leitura de textos multissemióticos em sala de aula, de modo mais específico, sobre o gênero videonimação.

Ao caracterizar nossa proposta, julgamos necessário explorar conceitos basilares, que nos permitem compreender o universo em que se circunscrevem esses tipos de textos. De acordo com Ferreira, Neder e Vieira (2015, p. 5), é importante explorar a multiplicidade desses recursos, trazendo novas percepções sobre gêneros multissemióticos. Para os autores, “se juntarmos unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), formaremos uma realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos

gêneros escritos [...]”. Diante do exposto, para os autores citados, é importante considerar que a exploração de múltiplos recursos semióticos permite a compreensão das partes que compõem o todo, bem como a construção de possibilidades de interpretação dos projetos de dizer constitutivos dos textos.

Dessa forma, ao se trabalhar com videoanimação, que é um gênero que reúne múltiplas semioses, como áudio, imagens, movimentos, entre outros, os alunos tendem a ser mais instigados e ampliam seus modos de interpretar um texto. A videoanimação constitui-se de uma multiplicidade de linguagens, que unem textos verbal e não verbal, motivando a construção de sentidos de modo mais ativo e mais reflexivo.

Nesse sentido, cabe ao professor fazer uso dessa instigante possibilidade, no trabalho em sala de aula, que é utilizar as tecnologias digitais, e não as colocar à margem, pois elas têm muito a contribuir com práticas mais desafiadoras, bem como são instigantes aos alunos. Assim, elas podem ressignificar todo o trabalho didático nas escolas tanto para os professores quanto para os alunos. Nesse sentido, Litwin (*apud* UFSC, 1998) assinala que:

[...] o desenvolvimento da tecnologia atinge de tal modo as formas de vida da sociedade, que a escola não pode ficar à margem. Não se trata simplesmente da criação de tecnologia para educação, da recepção crítica ou da incorporação das informações e dos meios na escola. Trata-se de entender que se criaram novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso e de produzir conhecimento. Compreendê-los em toda a sua dimensão nos permitirá criar boas práticas de ensino para a escola de hoje (LITWIN *apud* UFSC, 1998, p. 52).

Diante do postulado, é fundamental que reflitamos sobre como a tecnologia contribui para a educação e como ela vem se ressignificando, conjuntamente com o trabalho didático; e como os alunos, na condição efetiva de sujeitos-leitores se transformam em protagonistas do próprio percurso de leitura e do próprio processo de aprendizagem. Ser protagonista não significa ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem, mas colocar-se como sujeito das interações.

Em função do contexto de múltiplas informações advindas de diferentes suportes que integram as relações na sociedade da informação, sobreleva-se a necessidade de uma formação que possibilite o tratamento ético dos discursos que circulam nos contextos sociais dos alunos, uma vez que a criticidade depende, intrinsecamente, das habilidades de interpretar e de avaliar as informações e conteúdos que circulam. Os alunos constroem conhecimento a partir de sua realidade, que é altamente tecnológica, e isso pode contribuir para a elaboração de práticas, além de trazer ganhos significativos para o ensino-aprendizagem de nossos estudantes.

Nessa direção, o professor deve estar preparado, ser instigado e se sentir confortável para utilizar tecnologias que possam enriquecer seu trabalho em busca de novas maneiras de construir conhecimento. Assim, o trabalho com a videoanimação em sala de aula pode representar uma estratégia didática bastante profícua, seja por abordar temáticas sociais, que podem favorecer a criticidade, seja por explorar diferentes semioses, que podem formar um aluno mais atento aos diferentes recursos indiciadores de sentido.

A importância da videoanimação na escola

A desmotivação para a aprendizagem tem sido sinalizada com um dos grandes entraves enfrentados por parte dos professores na contemporaneidade. Nesse cenário, faz-se pertinente refletir sobre como essa motivação pode ser conseguida por meio da inserção de fatores que sejam atrativos e instigantes para o ensino-aprendizagem dos alunos.

Partindo dessa premissa, a utilização de videoanimações vem agregar aos recursos didáticos, como ferramenta metodológica eficiente que o docente pode utilizar em sala. Nesse sentido, fazer uso das tecnologias para consolidar o ensino-aprendizagem dos alunos, partindo de recursos como animações e vídeos, tende a promover uma aprendizagem mais dinâmica, motivadora e colaborativa, o que facilita o processo de aprendizagem.

O professor que não inclui em suas práticas tais recursos pode dificultar o diálogo com a sociedade vigente, distanciando-se de seus problemas e de suas demandas. Adotar novas estratégias de ensino exige do professor uma formação reflexiva, não somente pela tendência de (re)produzirmos práticas vivenciadas ao longo da trajetória escolar, com também pela dificuldade de compreender os processos de produção, circulação e de recepção dos textos que integram a sociedade contemporânea. Formar professor para a contemporaneidade demanda um investimento teórico e metodológico mais abrangente e mais interdisciplinar. Ao discutirmos a formação de professores para o trabalho com textos multissemióticos, parece-nos relevante compreender as contribuições desse tipo de produção para o encaminhamento das práticas pedagógicas e para a promoção de aprendizagens.

Dessa forma, no que diz respeito ao uso de vídeos na sala de aula, Moran (1995) assevera que “o vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, [...] aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional”. (MORAN, 1995. p. 1).

Nessa direção, vale advertir que fazer uso desses recursos na rotina escolar pode parecer simples, mas, na verdade, demanda uma metodologia própria, para que a abordagem seja eficaz e alcance a proposta desejada no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, partir dessa perspectiva torna-se um grande desafio para o professor, uma vez que, ainda de acordo com Moran (1995, p. 1), o “vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não ‘aula’, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso.” Por isso, é de extrema urgência que os docentes que queiram trabalhar com as mídias busquem qualificar suas propostas de ensino, para não desperdiçarem a infinidade de vantagens que podem ser aproveitadas para tornar a aprendizagem mais significativa, instigante e dinâmica.

Como justificativa para incluir as mídias na sala de aula, Weiss (2011, p. 1) ressalta que “a escola precisa investir em estratégias e

recursos de ensino, precisa ampliar sua comunicação, a partir de novas linguagens, para que haja maior sintonia entre professor-aluno”. Portanto, apenas a vontade de levar as multimídias para sala de aula não é suficiente, pois alguns professores fazem uso inadequado do vídeo, o que acarreta prejuízos para a elaboração do conteúdo.

Retomando a perspectiva de Moran (1995), este autor lista alguns usos inadequados para o vídeo, em sala de aula, o que comumente acontece nas práticas pedagógicas:

Vídeo-tapa-buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar este expediente eventualmente pode ser útil, mas se for feito com frequência, desvaloriza o uso do vídeo e o associa - na cabeça do aluno - a não ter aula.

Vídeo-enrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso.

Vídeo-deslumbramento: O professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passa vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes. O uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas.

Vídeo-perfeição: Existem professores que questionam todos os vídeos possíveis porque possuem defeitos de informação ou estéticos. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los junto com os alunos, e questioná-los.

Só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes (MORAN, 1995 p. 3).

Vale ressaltar que, baseando-se nisso, vemos que, apesar de ser um bom recurso, se utilizado de maneira inapropriada, sem planejamento e criticidade, o resultado não será satisfatório, não se atingirá o objetivo de ensino-aprendizagem.

O autor acima mencionado também propõe atividades que utilizem o vídeo de forma apropriada, como exemplo: a) o uso

dessa ferramenta para sensibilização, que permite o despertar da curiosidade nos alunos para aprofundar o assunto abordado; b) ilustração, como o próprio nome já diz, que busca ilustrar determinado conteúdo, promovendo um esclarecimento visual sobre um determinado tema que foi discutido em aulas anteriores; c) simulação, que traz uma experiência que dificilmente o aluno teria por meios convencionais, como acompanhar o crescimento detalhado de uma planta de modo acelerado; d) conteúdo de ensino, que aborda um conteúdo específico de diferentes formas; e) produção, “como documentação, registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, depoimentos” (MORAN, 1995, p. 4), avaliação, permitindo avaliar a aula, o professor ou os alunos.

Assim, os vídeos, bem como as animações, em sala de aula, são enriquecedores para o processo de ensino e aprendizagem e devem ser incorporados nos contextos educacionais. Ainda nessa direção, as animações, abordadas como objetos de ensino-aprendizagem na sala de aula, configuram-se como recursos com finalidade didática e pedagógica eficientes, para representar contextos da realidade de vida dos alunos e, relacionadas ao conteúdo trabalhado pelo professor, agregam possibilidades para um ensino-aprendizagem mais motivador e atrativo ao alunado.

Análise da videoanimação

A animação escolhida para análise foi *A Lhama e a cerca elétrica*, um curta-metragem em 3D, de 2014, com duração de 2 minutos e 27 segundos, produzida pelo grupo espanhol Caminades, composto por Pablo Vazquez, Beorn Leonard e Francesco Siddi. Já a trilha sonora da videoanimação foi feita por Jan Morgenstern.

Além da animação escolhida, verificamos que existem outros curtas tendo essa lhama como personagem e com estruturas semelhantes de criação: uma simpática lhama que está em busca de alimento e sempre diante de um desafio. Todos os vídeos, incluindo o que escolhemos para análise, podem ser facilmente

encontrados no YouTube. Neste capítulo, trataremos da análise dessa videoanimação, a partir de recortes selecionados para o estudo que propomos.

Para a análise proposta, separamos algumas cenas, a fim de analisar alguns elementos que consideramos mais significativos. Vale ressaltar que seria impossível esgotar todas as possibilidades de interpretações da videoanimação em um único capítulo, sendo assim, focaremos em alguns pontos que julgamos relevantes.

Logo nos primeiros momentos da videoanimação, a personagem aparece na busca de um alimento. Observamos que o cenário é típico de regiões onde esse animal habita. A coloração da cena tem predominância de tons avermelhados; percebemos que o alimento escolhido pela personagem está em destaque, com um contraste maior. Após se alimentar dessa vegetação, ela percebe um segundo alimento de coloração esverdeada, dando a entender que o alimento é mais fresco que o anterior. Dessa forma, ela vai em direção ao alimento, ignorando o obstáculo que estava na sua frente, uma cerca por sobre a qual a lhama salta sem dificuldade. Para a análise em questão, selecionamos cinco frames¹³, sendo eles:

Figura 1: A Lhama e a cerca elétrica



Fonte: *A Lhama e a cerca elétrica* (2014).

A análise do primeiro frame (Figura 1) centra-se na expressão da personagem, que ressalta uma característica marcante em

¹³ Entendido aqui como imagem fixa de produto audiovisual.

animações: a retratação de sentimentos por meio de expressões exageradas, em busca de criar uma relação afetiva entre a obra e o telespectador. Na cena, a lhama, ao perceber a presença de um outro alimento aparentemente mais saboroso que os anteriores, um arbusto frutífero do outro lado da cerca (dessa vez elétrica), transparece uma feição de surpresa e desejo.

Na estruturação da animação, são utilizados recursos com a apresentação de imagens que induzem o interlocutor a focar naquilo a que os produtores querem dar destaque. Essa estratégia recebe o nome de metafunção, que contribui para a atribuição de significados contextuais ao vídeo, como salienta Pinheiro (2015). No caso da análise desse frame específico, podemos perceber um enquadramento no rosto da personagem que, segundo o autor, é um “tipo de enquadre [...] *close-up* extremo, em que se destaca uma parte do rosto (olhos ou lábios)” (PINHEIRO, 2015, p. 215), buscando atribuir sentido a partir de um ponto específico.

Figura 2: A Lhama e a cerca elétrica



Fonte: *A Lhama e a cerca elétrica* (2014).

Dando sequência à análise, no segundo frame (Figura 2), novamente a estratégia utilizada se deu pelo enquadramento, dando um grande foco ao alimento desejado pela personagem. É importante salientar que a trilha sonora que compõe essa animação exerce papel fundamental na contextualização da história.

Além disso, a música acompanha a expectativa que envolve a videoanimação. Nesse sentido, Portugal (2013, s.p.) ressalta que “o

tratamento e a edição do áudio em conjunto com elementos visuais e verbais torna as formas de expressões por meio deste recurso, mais ricas e garantem a imersão do interlocutor intensiva”. É preciso lembrar que, baseando-se nisso, concordamos com a atribuição de sentido que a música oferece para a narrativa, logo, ela faz-se pertinente e orienta a atribuição e a construção de sentidos da videoanimação.

Para Del Ben e Hetschke (*apud* HUMMES, 2004, p. 22), a trilha sonora “pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade”. Logo, compreender a música como um texto que se consolida na sociedade traz implicações para se considerar o potencial e a relevância desse gênero dotado de aspecto singular e facetas variadas de expressividade.

Figura 3: A Lhama e a cerca elétrica



Fonte: *A Lhama e a cerca elétrica* (2014).

Posteriormente, na análise do terceiro frame (Figura 3), após perceber a presença do arbusto, a lhama não observa que aquilo que a separa do alimento é uma cerca elétrica. Voltando ao conceito de Pinheiro (2015), a forma como a cerca é apresentada para o espectador atribui um sentido de grandeza, como mostrado no frame acima.

De acordo com o autor, o posicionamento da câmera pode ser em “[...] ângulo vertical, que denota relações de poder, podendo ser: alto, médio e baixo” (PINHEIRO, 2015, p. 218). A partir disso, a interpretação que se pode fazer está na diferença em relação ao obstáculo anterior, que era uma cerca convencional e não trouxe dificuldade nenhuma ao ser ultrapassada, se comparada a essa cerca que, aparentemente, nunca esteve lá.

Logo em seguida, ao tentar ultrapassar a cerca elétrica, a lhama é jogada para trás, por um choque, quase que com personalidade própria. Então, ela é lançada ao céu e retorna, caindo bem de frente ao arbusto que tanto deseja. Analisando de maneira geral, o exagero é um recurso semiótico muito comum em videoanimações, pois ele é responsável por produzir humor, ao amplificar reações e sentimentos.

Figura 4: A Lhama e a cerca elétrica



Fonte: *A Lhama e a cerca elétrica* (2014).

No penúltimo frame selecionado (Figura 4), vemos o arbusto em chamas, como consequência do próprio ato da personagem, já que ao ser lançada para fora da atmosfera e retornar caindo do lado de dentro da cerca, uma pequena descarga elétrica sai do focinho e incinera o arbusto. Mais uma vez a expressão de frustração da personagem chama atenção, uma vez que, durante toda a curta-metragem, a expectativa da possível conquista da personagem direciona o espectador.

Figura 5: A Lhama e a cerca elétrica



Fonte: *A Lhama e a cerca elétrica* (2014).

Por fim, na análise do último frame escolhido (Figura 5), ao final da videoanimação, ocorre, mais uma vez, o reposicionamento da câmera, como citado por Pinheiro (2015), já que a câmera se movimenta para além da personagem frustrada e acontece uma abertura da cena acompanhada da trilha sonora que, como foi dito ao longo deste capítulo, é peça fundamental para a contextualização das cenas.

Como mostrado na imagem anterior, o cenário em que a personagem estava era composto por inúmeros arbustos que, hipoteticamente, não seriam usufruídos pela lhama por esta permanecer sempre frustrada e desanimada, como na cena anterior.

Reflexões

Fica evidente a relevância, a facilidade e a potencialidade da videoanimação para se trabalhar diferentes temas em sala de aula, pois esse gênero proporciona e desperta no receptor (o aluno, no caso da pesquisa em questão), interesse, o qual estimula e instiga o aprendizado, de forma lúdica e prazerosa.

Segundo Moran (2002, p. 3-4), “caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação. Isso nos obriga a

experimentalizar pessoal e institucionalmente a integração de tecnologias audiovisuais, telemáticas (Internet) e impressas.”

Essa flexibilização é de extrema importância em um tempo em que sofremos constantes mudanças e a instituição escolar não pode se colocar à margem disso. Além disso, as tecnologias digitais devem ser cada vez mais implantadas nas salas de aula.

Espera-se, com isso, que o professor consiga atingir o objetivo almejado: adotar estratégias metodológicas teoricamente orientadas de modo a promover aprendizagens efetivas, que possa contribuir para a ampliação dos multiletramentos, que são demandados pela sociedade altamente digitalizada e globalizada.

Dessa forma, ao aliar as videoanimações à prática educativa, o professor pode viabilizar estratégias de ensino mais interativas, explorar diferentes conteúdos de maneira reflexiva, dinâmica e motivadora. O exercício que fizemos, ao analisar alguns recortes de um curta-metragem, demonstrou que o trabalho com videoanimação pode ser facilmente abordado no ambiente escolar, pois contribui de forma eficiente para a formação de alunos mais comprometidos com as próprias aprendizagens.

Referências

A lhama e a cerca elétrica. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2yuck36>. Acesso em: 12 nov. 2018.

FERREIRA, H, M.; VILLARTA-NEDER; VIEIRA, M.S.P. Letramento multimodal: múltiplas práticas na construção do sujeito-leitor. In: Rosângela Rodrigues Borge. (Org). **#sou+tec: ensino de língua(gem) e literatura.** Campinas: Pontes, 2015, p. 69-86.

HUMMES, J. M. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro.** Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Tecnologias de comunicação e informação da EAD**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância, 1998.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. In: **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECAD – Editora Moderna [2]: 27 a 35 jan.-abr. 1995.

MORAN, J. M. Desafios da televisão e do vídeo à escola. Disponível em: <https://bit.ly/2ZoFKLQ>. Acesso em: 25 de junho, 2019.

PINHEIRO, P. A. Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola. **Veredas On-Line** – Atemática. 2015/2 p. 209-224 –PPG-Linguística/UFJF – Juiz De Fora (MG).

PORTUGAL, C. Design e as linguagens contemporâneas na Educação. In: COUTINHO, S. G.; MOURA, M.; CAMPELLO, S. B.; CADENA, R. A.; ALMEIDA, S. (orgs.). **Proceedings of the 6th Information Design International Conference**, 5th InfoDesign, 6th CONGIC [= Blucher Design Proceedings, num.2, vol.1]. São Paulo: Blucher, 2014.

WEISS, Jaqueline Raquel. A importância da linguagem multimodal ao contexto da educação. In: **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 16, nº 160, septiembre de 2011. Disponível em: <https://bit.ly/1oOsoBt>. Acesso em: 27 nov. 2018.

VIDEOANIMAÇÃO IAN – *INSPIRED BY A TRUE STORY*: POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO COM A INCLUSÃO SOCIAL E DIGITAL

Amanda Jackeline Santos da Silva
Teciene Cássia de Souza
Maria Luiza de Paula
Ana Júlia Aparecida Cruz

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) compreende o ensino da leitura, sob uma perspectiva sociointeracionista, que concebe que a ação leitora não se resume apenas em extrair informações e decodificar letras e palavras, mas implica estratégias sócio-cognitivas que abarcam habilidades de selecionar, antecipar, inferir, verificar e analisar os contextos de produção, circulação e recepção dos textos.

No entanto, os resultados das avaliações externas ainda evidenciam baixos índices de proficiência leitora por parte dos alunos brasileiros. Nesse contexto, o presente capítulo tem por objetivo problematizar questões relativas ao ensino da leitura, de modo mais específico, do trabalho com a leitura de textos audiovisuais. Para tal, foi selecionada a videoanimação *Ian - inspired by a true story* (Ian: inspirado em uma história verdadeira)¹⁴, em que é problematizada a questão da inclusão escolar.

Essa videoanimação foi selecionada por propiciar a elaboração de uma proposta de leitura que contempla a temática da inclusão

¹⁴ Disponível em: <https://bit.ly/2kbXXNy>. Acesso em: 9 set. 2019.

em uma dupla dimensão: uma reflexão sobre a inclusão social e uma reflexão sobre a inclusão digital.

Nesse contexto, analisar a inclusão social e digital evoca a assertiva de que o compromisso do professor não sucumbe ao trabalho com as pessoas com deficiências, mas com as diferenças. Diante do exposto, é relevante entender a diferença “não como algo fixo e incapacitante na pessoa, mas reconhecê-la como própria da condição humana ainda é muito distante e complexo para a maioria dos professores que trabalha com o conceito de que todos os alunos são iguais e que as turmas são homogêneas” (SARTORETTO; SARTORETTO, 2010, p. 1).

Em se tratando de diferenças entre sujeitos, cabe à escola desenvolver práticas educativas que abarquem as demandas formativas dos sujeitos em suas singularidades. Desse modo, ao se explorar as diferentes semioses que compõem os textos audiovisuais, surgem diferentes demandas para os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que as formações culturais se constituem de modos diferentes nos diversos contextos. Nesse papel de formar leitores para atender às exigências da sociedade da informação, os professores são impelidos a utilizar diferentes gêneros que possam cumprir os objetivos de formar cidadãos.

Nesse contexto, o presente capítulo apresenta uma proposta de leitura de uma videoanimação, com vistas a propiciar uma reflexão sobre as contribuições desse gênero discursivo para a formação de sujeitos críticos.

O trabalho com textos multissemióticos em sala de aula

As novas demandas sociais des/revelam que a proficiência leitora é uma demanda para atuação social de qualidade. A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), que se pautaram em estudos realizados por diversos pesquisadores brasileiros, ficou reconhecida a relevância do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, em função do potencial dessa abordagem de promover o aperfeiçoamento de

habilidades relacionadas aos (multi)letramentos. Dessa forma, os processos de leitura realizados no âmbito escolar devem estar pautados em um ensino que contemplem os mais diversos gêneros discursivos e que não explore somente o código escrito, mas que permita aos alunos o conhecimento e a aplicação de diferentes formas de linguagem, não somente no contexto escolar, mas, também, nas diversas situações de interação em que estão inseridos. Isso implica abordar o conceito de multimodalidade / multissemiose no contexto da discussão aqui empreendida.

Para Street (2014), a inclusão da multimodalidade no ensino requer uma mudança na maneira como se vê a comunicação e o modo como os alunos e professores integram o mundo moderno. Nesse sentido, faz-se necessário explorar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribuindo para uma recepção mais crítica e consciente. Assim, o trabalho com os gêneros em sala de aula deve estar pautado em atividades que permitam ao professor problematizar e (re)construir os potenciais efeitos de sentido advindos dos diferentes recursos semióticos utilizados pelo produtor do texto. A formação do estudante na sociedade da informação se insere no âmbito da utilização de diferentes aparatos, o que, por sua vez, exige novos comportamentos por parte dos sujeitos leitores. Nesse contexto, imagens, sons, movimentos, palavras, cores, enquadramentos, perspectivas etc. são elementos produtores de sentido e que precisam ser analisados e interpretados nas atividades de leitura que ocorrem em âmbito escolar.

Lerner (2002) aponta que leitura deve ser uma prática viva e vital no contexto escolar, compreendida como instrumento que permite repensar o mundo, além de reorganizar o próprio pensamento, associada também à escrita. Ou seja, ler é uma prática social essencial para que os sujeitos possam desenvolver-se intelectual e socialmente e exigem estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem de modo que o aluno possa desenvolver-se humanamente, interagindo nos ambientes em que está inserido. Dessa forma, visando uma formação crítica, reflexiva e ativa, a

escola pode propiciar aos alunos o contato com gêneros compostos por múltiplas semiões, salientando-se que os recursos semióticos são elementos fundamentais na construção e na produção de sentidos.

Autores, como Rojo e Moura (2012), apontam que os textos multimodais e o uso da tecnologia podem orientar um ensino da língua voltado para os multiletramentos. Mas vale salientar que práticas de ensino que contemplem o desenvolvimento de habilidades linguísticas, semióticas e discursivas em textos multimodais ainda não ocupam o seu lugar, efetivamente, nos processos de ensino da língua, por diversos fatores. Mas, salientando os contextos de circulação de textos, a multiplicidade de linguagens é bastante evidente, seja em mídias audiovisuais, digitais ou não. Essa multimodalidade, ou multissemiões, presente nos textos contemporâneos exige do aluno muito mais que os pressupostos de um ensino tradicional, exigem multiletramentos. As práticas letradas atuais utilizam-se da mídia e de diferentes formas de linguagem para atingirem seus objetivos na esfera social e, com isso, a escola não pode manter-se estagnada no processo educativo. Faz-se necessário oportunizar aos alunos eventos com diversos recursos da linguagem sejam verbais, não verbais, entre outros.

Diante do exposto, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca a relevância de as práticas educativas contemplarem as aprendizagens relativas aos modos de processamento, transmissão e distribuição de conteúdos, com segurança e confiabilidade, em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificação, armazenamento e proteção das informações. Problematizar essa questão em sala de aula pode propiciar uma reflexão sobre os modos de interação próprios dos meios digitais, favorecendo uma discussão sobre a cultura digital. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a cultura digital

envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (p. 474).

Inter-atuar ativamente na sociedade está intrinsecamente relacionado à participação nas práticas de linguagem, uma vez que é por meio da linguagem que os sujeitos interagem, ou seja, “pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998).

Os participantes da interação não possuem uma postura passiva frente à linguagem. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (concordar, discordar, aceitar, refutar, ponderar, ignorar etc.), todo ouvinte se torna falante, e essa atividade responsiva é permeada, por sua vez, por uma visão de mundo, por uma atitude frente à própria vida real, vivida (BAKHTIN, 2010). Assim, o trabalho com a leitura demanda uma inter-relação com a própria vida, o que implica diferentes conhecimentos de/sobre o mundo.

Rojo (2013) atesta que os textos/enunciados contemporâneos configuram-se por novas formas de elaboração e de novos procedimentos de leitura, agregando várias e simultâneas modalidades de linguagens decorrentes dos recursos e das ferramentas possibilitados pelas tecnologias digitais disponíveis, daí exigindo novos letramentos – ou seja, o desenvolvimento de (novas) capacidades dos sujeitos em produzir e ler/compreender textos/enunciados, “em sua multissemiótica ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20). Esses modos de significar (palavras, imagens, gesticulação, vestuário,

cores etc.) orientam a interpretação e exigem dos leitores habilidades específicas para a (re)construção do projeto de dizer dos produtores.

Se considerarmos que a natureza dialógica do discurso integra, também, o cotidiano escolar, é necessário conceber que os gêneros discursivos, tomados como objeto de estudo (objeto de leitura), estão abertos a uma pluralidade de sentidos, pois eles se realizam na interação. Assim, é relevante que a escola considere as múltiplas linguagens e as múltiplas culturas que ordenam os processos de interação.

Podemos destacar, ainda, que, segundo Rojo (2013), as práticas de linguagem são situadas histórica-culturalmente e são definidas pelo contexto social e com todas as implicações que isso invoca (tipo de interação, papel social dos interlocutores, apreciações valorativas, funcionamento dos campos ou esferas, finalidades etc.). Portanto, para exercê-las, os sujeitos vão “selecionar e operar nos parâmetros (flexíveis) de gêneros discursivos” (ROJO, 2013, p. 28).

Para a construção das interações entre os sujeitos, é necessária uma seleção das modalidades (oral, escrita, imagética), das tecnologias e das mídias, em que se produz e faz-se circular determinado texto/enunciado; em especial, a mídia digital, que permite um conjunto das semioses possíveis para a proposição de um projeto de dizer. Nesse contexto, o trabalho com a leitura deve considerar que as escolhas não são neutras, elas implicam apreciações valorativas e, portanto, construções/efeitos de sentido. Em se tratando de textos multissemióticos, analisar os diferentes recursos constitutivos das produções pode favorecer o desenvolvimento de habilidades que ampliam a concepção de letramento digital, para além da dimensão operacional da tecnologia.

Complementando essa questão, podemos recorrer a Rojo e Moura (2012), que destaca a relevância de a escola proporcionar práticas de multiletramentos no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, a fim de levar os alunos a aperfeiçoarem

a capacidade de compreender e de produzir textos compostos por muitas linguagens (ou modos, ou semioses) para fazer significar.

Tendo por base essas discussões, deparamo-nos com o desafio de aproximar a escola do atual contexto sócio-histórico, com vistas a explorar essas competências em sala de aula, a favor da construção de conhecimentos, e buscamos “novas formas de trabalhar, novas formas de integrar os alunos como cidadãos na contemporaneidade” (KALANTZIS; COPE, 2009). Tais práticas devem considerar os conhecimentos de/sobre o mundo dos alunos, bem como as associações e relações entre textos e contextos, entre as dimensões linguísticas, semióticas e discursivas. Ne contexto, o ensino de língua portuguesa deve orientar-se por pressupostos teóricos e metodológicos para que as ações efetivas de ensino se realizem de modo a propiciar uma articulação com os usos das múltiplas linguagens para uma participação social mais plena.

A temática da inclusão nas aulas de língua portuguesa

A inserção de temas transversais em sala de aula está pautada em documentos oficiais, tais como os PCN, que postulam que

a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de “passar de ano” (BRASIL, 1998, p. 23).

Nessa direção, a inserção de temas locais, de modo transversal, no currículo escolar, poderá oportunizar espaços para que a escola possa refletir sobre as demandas da sociedade e atuar

conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico. Ainda segundo os PCN (1998, p. 30-31),

a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se é desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e continue sendo tratado cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia. Muitas vezes essas questões são vistas como sendo da “natureza” dos alunos (eles são ou não são respeitosos), ou atribuídas ao fato de terem tido ou não essa educação em casa. Outras vezes são vistas como aprendizados possíveis somente quando jovens (maiores) ou quando adultos. Sabe-se, entretanto, que é um processo de aprendizagem que precisa de atenção durante toda a escolaridade e a contribuição da educação escolar é de natureza complementar à familiar: não se excluem nem se dispensam mutuamente.

Ao discutir a questão da inclusão social, é necessário respeitar dos diferentes modos de conceber o mundo, por parte dos alunos. Essa postura não significa que o professor deva naturalizar concepções/situações de discriminação e de preconceito. A posição aqui defendida é a de que esses modos de pensar e de agir sejam problematizados e discutidos, de forma a viabilizar posicionamentos críticos e solidamente argumentados.

Nesse viés, durante as aulas de Língua Portuguesa, ressaltamos que a abordagem de temas transversais pode proporcionar aos alunos possibilidades de utilizar a língua de uma maneira viva e significativa, além de assumir posicionamentos de maneira crítica, responsável e construtiva, nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Discutir questões sociais, como a inclusão social, nas aulas de Língua Portuguesa, é questionar discursos já consolidados e legitimados na sociedade. Segundo Sousa (2017, p. 6),

Educar linguisticamente os sujeitos é entender como eles interagem com as propostas comunicativas e sociais, o que implica na valorização dos saberes e das maneiras que os indivíduos se relacionam com as ações de linguagem. É, ainda, saber que todos nós apresentamos individualidades que se coadunam na coletividade do ambiente acadêmico, na valorização da linguística na escola e no processo de formação entendido como práticas sociais dos indivíduos na complementação das culturas diferenciadas em que cada característica linguística se efetiva.

Abordar a questão da inclusão como objeto de discussão é considerar que as práticas sociais se efetivam por meio de práticas de linguagem que, por sua vez, podem contribuir para uma mudança dos modos de conceber a questão das diversidades nos espaços sociais. Nessa direção, entre as competências gerais da educação básica eleitas pela BNCC, merecem destaque:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

A proposição de estratégias metodológicas para a abordagem da temática da inclusão como questão a ser problematizada em sala

de aula poderá favorecer o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos princípios basilares para o exercício da cidadania e para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa.

Com base nesses pressupostos, ao selecionarmos uma videoanimação para o desenvolvimento deste trabalho, optamos pela escolha de uma produção que abordasse um tema transversal de suma importância para o contexto escolar - a inclusão, pois se faz necessário pensar o ensino de uma maneira geral, sobretudo, considerando o contexto no qual este está sendo desenvolvido. E, cientes de que, em todas as instituições escolares, há uma vasta diversidade de sujeitos, com necessidades especiais ou não, abordar esse tema nas aulas de Língua Portuguesa oportuniza, não somente momentos para a discussão do assunto, como também o desenvolvimento de habilidades de leitura que vão além da proficiência linguística.

Proposta de análise da videoanimação

Ao elaborarmos uma proposta de trabalho com as videoanimações, consideramos relevante que o professor tenha a oportunidade de refletir sobre as bases que fundamentam o trabalho pedagógico, para que possa desenvolver uma prática teoricamente orientada. Nesse sentido, partimos de um excerto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 67), que evidencia que

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.

Dessa forma, é preciso compreender o desenvolvimento de habilidades de leitura como uma prática social, o que proporciona ao indivíduo uma maior interação nos espaços que ocupa e, ao situarmos essas práticas sociais na atualidade, percebemos que, com a disseminação das tecnologias digitais, os processos de interação começaram a ser modificados, o que indica a necessidade de realização de novas abordagens de leitura, contemplando, também, os gêneros textuais/discursivos que surgem mediante a ampliação da tecnologia.

Para a leitura de textos multissemióticos, o leitor/espectador precisa considerar todos os recursos verbais e não verbais que constituem os textos, para que, dessa forma, possa estabelecer uma construção de sentidos, como enfatizam Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 74):

Para que o espectador construa o percurso de leitura, ele precisará considerar o ambiente e os personagens e a forma como foram construídos para associar as ações e reconstituir a sequencialidade. Além disso, as expressões faciais, os gestos, as posições, os planos, as cores etc. são elementos indiciadores de sentido que, ao serem retomados, irão contribuir para engendrar a progressão textual.

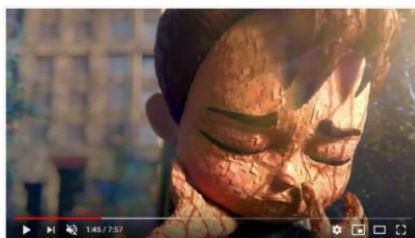
Diante do exposto, podemos considerar que o processo de textualização apresenta peculiaridades nas videoanimações e precisam ser exploradas pelo professor. Esse gesto fará com que o processo de produção de sentidos seja mais eficaz. No caso em questão, o gênero videoanimação não pode ser concebido como sinônimo de “movimento”. Para Raposo (1996, p. 1), a animação “engloba não somente mudanças de posição, mas também outras mudanças que implicam em efeitos visuais: mudança de forma, cor, transparência, textura, iluminação, posicionamento de câmera etc.” Assim, todos esses elementos, além do enredo, das imagens, das palavras, são recursos indiciadores de sentido e devem ser levados em conta no processo de interpretação.

Considerando os pressupostos expostos acima, passaremos à análise propriamente dita. Para a proposta, elegemos como objeto de estudo a videoanimação intitulada *Ian - inspired by a true story* (Ian: inspirado em uma história verdadeira), em que é problematizada a questão da inclusão escolar.

Para fins de delimitação, selecionamos alguns aspectos para análise:

1) Expressões faciais:

Figura 1: Indiciamento de tristeza



Fonte: videoanimação *Ian - inspired by a true story*

Figura 2: Indiciamento de contentamento



Fonte: videoanimação *Ian - inspired by a true story*

Nesse âmbito, o professor pode explorar o fato de as expressões faciais possibilitarem a progressão do enredo, em substituição ao texto verbal. Além disso, é possível, ainda, discutir o fato de as expressões faciais estarem inseridas em uma sequencialidade, o que permite constatar intensidades e pode ser considerado uma modalização, ou seja, a expressão da posição do enunciador em relação àquilo que se diz. Nas Figuras 1 e 2, observa-se que o movimento das cenas amplia a expressão de tristeza e de contentamento. Essa expressão de sentimentos integra o enredo da história e orienta a interpretação.

Pesquisas, como a de Silva (2016), discutem o potencial das expressões faciais. Para o autor, essas expressões são indicativas das emoções, o que assume um poder substancial na comunicação.

Citando Pease e Pease (2005), a autora anteriormente citada reitera que “as expressões faciais são os indícios mais precisos do estado emocional de uma pessoa. Não é de se admirar, então, que os pequenos movimentos que alteram a aparência das expressões da face impliquem em tanto significado” (PEASE; PEASE, 2005 *apud* SILVA, 2016, p. 76). Nesse contexto, tais expressões podem se apresentar sob duas perspectivas: em linguagem realista (simplificado ou estilizado) ou em linguagem exagerada ou caricaturada e linguagem simbólica, buscando alcançar muita expressividade, emoção e comunicação com o sujeito observado.

Nesse âmbito, o professor poderá analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de uma determinada expressão facial no contexto do enredo e no contexto social em que os alunos estão inseridos.

2) Simuladores de movimentos:

Figura 3: Simulação de aproximação da câmara



Fonte: videoanimação *Ian - inspired by a true story*

Ao analisar as cenas, conforme Figura 3, o professor poderá discutir sobre o distanciamento da imagem (que denota detalhes do espaço) e sobre a aproximação (que evidencia detalhes de algo que o produtor busca demonstrar). Embora essa estratégia seja bastante recorrente nas produções cinematográficas, o fato de se discutir os efeitos de sentido pode contribuir para a construção do percurso de interpretação.

Além do movimento sugerido pela simulação explorada nas videoanimações, há os movimentos dos personagens, que são construídos por meio de recursos de computação gráfica.

Figura 4: Movimento representativo de acolhimento



Fonte: videoanimação *Ian - inspired by a true story*

Na cena em pauta na Figura 4, um personagem (supostamente a mãe ou a professora) acolhe o personagem Ian. O movimento realizado pela personagem indicia um gesto de acolhimento e carinho, o que pode ser inferido por meio da tradição cultural e dos conhecimentos prévios dos sujeitos-leitores. Por meio da linguagem não verbal, é possível afastar-se das diferenças culturais e aumentar o número de espectadores da animação que farão interpretações aproximadas. Como os homens expressam suas emoções por meio das expressões faciais e da linguagem corporal, esses são fatores proeminentes na maneira com que a audiência interpreta a mensagem construída pelo personagem de animação (FEXEUS, 2013).

3) Metáforas visuais

As metáforas visuais são associação que dão ideia de um acontecimento e de algum objeto, por meio de imagem estática ou em movimento, o que pode acontecer com objetos, animais, paisagens, atividades, cores ou personagens.

Figura 5: Desintegração do corpo/abalo emocional



Fonte: videoanimação *Ian - inspired by a true story*

Figura 6: Mãos dadas/acolhimento



Fonte: videoanimação *Ian - inspired by a true story*

Além de a videoanimação ser uma grande metáfora que tematiza a questão da inclusão, há alguns episódios em que as cenas representam metáforas a serem compreendidas pelos sujeitos-espectadores. Nessa direção, destacamos as cenas das Figuras 5 e 6, em que o personagem Ian aparece em “desintegração” e os amigos, posteriormente, unem-se para ajudá-lo. Assim, a desintegração pode sugerir um constrangimento que causa exclusão social e a união entre amigos pode sugerir a minimização da discriminação, o acolhimento das diferenças.

Nesse contexto, merece destaque a presença da tela que divide os espaços, uma vez que, após a aceitação das diferenças, essa tela passa por um processo de “apagamento”. Essas questões, ao serem “lidas” e problematizadas com os alunos, poderão favorecer o desenvolvimento da atenção para detalhes dos textos que são relevantes para deslocamentos propostos pelas atividades de ensino. Partir do pressuposto de que os diferentes recursos semióticos (imagens, movimentos, sons, cores, iluminação, ruídos) trata de questões óbvias pode parecer um erro, pois nem sempre os sujeitos-espectadores se atentam para todas as questões que são relevantes para o processo de construção de sentidos.

É importante destacar que o corpo do personagem Ian é arremessado para fora da “grade” do espaço em que se encontrava juntamente com as outras crianças como uma força involuntária,

metaforizando todas as dificuldades que estava enfrentando naquele ambiente. Ao final da história, todas as crianças se solidarizam com a situação dele e o integram. O fato de as crianças saírem do espaço (e não Ian adentrar-se nele) pode ser um ponto de partida para uma importante problematização.

Ao considerar as competências de leitura previstas na BNCC (BRASIL, 2018), reiteramos que as videoanimações apresentam potencialidades para a formação de um leitor proficiente. Segundo o documento é relevante “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (p. 87).

Por fim, vale destacar outra metáfora visual, que se constitui como um mecanismo de textualização, qual seja, o de sugerir a progressão textual, sinalizando não somente a ideia de aceitação das diferenças por parte dos personagens, como também para a ideia de final da narrativa.

Figura 7: Final da narrativa



Fonte: videoanimação *Ian - inspired by a true story*

Nesse contexto, a videoanimação se constitui como um gênero discursivo que permite uma abordagem transversal dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa, seja em função das potencialidades de exploração das dimensões linguísticas,

semióticas e discursivas, seja em função das potencialidades de exploração de temas que circunscrevem os espaços sociais e que recebem diferentes tratamentos. Assim, é importante ressaltar com os alunos que incluir não implica em ignorar as diferenças e dificuldades que o sujeito-outro possui, mas, sim, compreender que são essas diferenças que nos tornam singulares e capazes de aprender e de conviver com outros sujeitos, de nos (re)conhecermos como sujeitos e de construir nossas relações sociais.

Considerações finais

Este capítulo teve por objetivo motivar uma reflexão acerca da articulação entre inclusão social e inclusão digital. Nesse âmbito, buscou-se analisar como as videoanimações podem contribuir para a potencialização de aprendizagens mais interativas e mais críticas. Assim, ao selecionar uma videoanimação que tematizasse a questão da inclusão social, buscamos, também, desenvolver uma proposta de leitura que pudesse desencadear uma provocação sobre a inclusão digital.

A partir das discussões aqui suscitadas, esperamos ter deixado claro que o trabalho com a temática inclusão social, se concebido em uma perspectiva das diferenças, das singularidades, pode propiciar o desenvolvimento de espaços escolares que se caracterizem pelo acolhimento e pelo respeito. Além disso, esperamos ter explicitado que a inclusão digital não se limita ao uso operacional de tecnologias, mas, também, às linguagens que a tornam, efetivamente, um meio para a construção de interações entre sujeitos.

A introdução de textos multissemióticos, mais notadamente, das videoanimações, em uma aula possibilita, não só uma participação mais ativa por parte dos alunos, mas também o desenvolvimento de um olhar mais atento para detalhes que podem ser relevantes para o percurso interpretativo. Pode-se observar que a maioria dos alunos tem contato, em seu cotidiano

social, com algum objeto eletrônico, que envolve sons, movimentos, cores, palavras e imagens etc. Levando em consideração o contato recorrente com esses recursos semióticos, uma abordagem metodológica inovadora que consiga articular o contexto social do aluno e ao conteúdo programático fará com que o aluno apresente interesse e mobilize conhecimentos prévios no processo de aprendizagem.

Assim, buscamos evidenciar, neste capítulo, que o ensino de língua portuguesa, em uma perspectiva dos multiletramentos, pode favorecer a ampliação e a consolidação de habilidades relacionadas à compreensão de como as diferentes linguagens (semioses) se inter-relacionam e como essas linguagens interferem nas práticas sociais, ou seja, nas interações com outros sujeitos nas diversas situações de usos da linguagem.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2QYcc45>. Acesso em 08 set. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A. Textualização e enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação escolhas da vida. **Prolíngua**, Paraíba, v. 12, n. 2, p.69-83, 2017.

FEXEUS, H. **A arte de ler mentes**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Multiliteracies: new literacies, new learning**, 2009.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAPOSO, A. B. **Um Sistema Interativo de Animação no Contexto ProSim.** 1996. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia Elétrica, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo. Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

SARTORETTO, R; SARTORETTO, M. L. **Atendimento educacional especializado e laboratórios de aprendizagem: o que são e a quem se destinam.** Assistiva: Tecnologia e educação, p.1-5, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2IHK1Lw>. Acesso em: 09 set. 2019.

SILVA, M. M. **A expressão facial das emoções básicas em personagens de animação 3D.** 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Design, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOUSA, I. V. Educação linguística na educação inclusiva. **Linguagens e Cidadania**, Santa Maria, v. 19, p.1-19, 2017.

STREET, B. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola, 2014. 240 p.

VIDEOANIMAÇÕES EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE SUPERVISORES DO PIBID

Aleques Mateus
Suely Mendes Andrade Monteiro
Silmara Aparecida dos Santos
Nilva Alves Borges Januário

Introdução

Novos tempos pedem novos letramentos (ROJO, 2012). São muitos os desafios que, atualmente, afetam o cotidiano das escolas, principalmente, com a chegada da internet e das diversas mídias educacionais. Nessa perspectiva, é relevante inserir nas práticas pedagógicas as linguagens múltiplas como objeto de estudo. Essas múltiplas linguagens constituem a chamada multimodalidade. Esse conceito abarca os modos de comunicação linguísticos (a escrita e a oralidade), visuais (imagens, fotografias) ou gestuais, que utilizam diferentes suportes livros, jornais, computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, a discussão sobre o trabalho com a multimodalidade se faz necessária para que as práticas educativas possam propiciar aos alunos espaços para o desenvolvimento de habilidades para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento, em determinados contextos sociais e culturais. A multimodalidade é um recurso que explora as habilidades e a interação com diferentes contextos. O desafio dos educadores é interagir com as tecnologias digitais, para que os alunos interatuem com o mundo conectado.

É notório que a mídia pode ser incorporada no meio educativo, embora, tanto o aluno quanto o professor sejam

desafiados a entender que essa metodologia de ensino-aprendizagem implica em novas estratégias. Nesse sentido, é fundamental que nós, educadores, saibamos utilizar, explorar tais recursos e criar um ambiente propício à assimilação do saber que as tecnologias dispõem.

A aplicação das tecnologias à educação pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da autonomia do educando, tanto em termos socioafetivos quanto cognitivos. Portanto, a escola poderia utilizar os avanços tecnológicos, fazendo com que se construa um elo entre os conteúdos curriculares e a realidade vivida pelos alunos.

O presente capítulo incumbe-se de uma socialização de ações realizadas no âmbito do Programa Institucional de Incentivo à Docência – Pibid/Letras da Universidade Federal de Lavras - UFLA, com o intuito de analisar a pertinência da utilização de videoanimações no processo de ensino-aprendizagem e contextualizar a sua importância na prática escolar atual.

A videoanimação pode ser utilizada como uma tecnologia para fins pedagógicos e não somente para a simples projeção de uma história. Assim sendo, a metodologia exploratória parte da análise de vídeos e intensifica o incentivo dessa prática como instrumento didático e, também, como estratégia para superar o descompasso da escola em relação aos avanços nos meios de comunicação.

Corroborando com o exposto, Andrade (2012) trata da utilização das redes sociais para a socialização do aprendizado:

Deve-se fazer uso dos recursos midiáticos como estratégia de aula para motivar, desenvolver a linguagem escrita e orientar aos alunos quanto aos novos gêneros: redes sociais (Facebook, Orkut, Twitter, entre outros), e-mail e blog de acordo com sua funcionalidade comunicativa, tornando proveitoso o uso destes recursos para o aprendizado dos gêneros tradicionais (ANDRADE, 2012, p. 58).

A geração atual de alunos está conectada com o mundo virtual. Nossos alunos estão cercados por um bombardeio de informações, a todo momento. Logo, a instituição escolar, por sua vez, tem o desafio de preparar essa nova geração para a interpretação deste mundo, usando as multimídias como geradoras de motivação e informação. Ainda no que diz respeito à inserção das mídias no processo de ensino e aprendizagem, são observadas possibilidades de construir a linguagem, conjugando a modalidade oral e escrita, de símbolos, imagens, sons, vídeos e cores (FERREIRA; MATEUS; ABREU, 2015).

Por acreditar na inserção de tecnologias midiáticas, as ações aqui retratadas visam apontar para o uso de recursos audiovisuais, buscando estimular o discente a fazer a leitura do que assiste e desenvolver suas potencialidades de comunicação.

As mídias fazem parte do cotidiano do educando. Elas têm um papel predominante na ligação das pessoas com o mundo, conforme aponta Lajolo (1993), que discute os impactos decorrentes do uso de imagens e sons. As inovações tecnológicas devem ser vistas como paradigmas para a efetivação sensorial, visual, da linguagem falada e escrita, que interagem interligadas, buscando atingir pontes efetivas entre educadores e veículos midiáticos.

Assim sendo, passamos a uma reflexão acerca da potencialidade que o uso dessas tecnologias multimodais possui no desenvolvimento intelectual e cognitivo de nossos alunos.

Multimodais: contextualizando

De acordo com os estudos de Silva, Souza e Cipriano (2015), as discussões acerca do texto multimodal intensificaram a partir do ano 2000. Essas discussões explicitaram questões importantes a respeito do texto, da leitura e do aprendizado. A noção de texto foi consideravelmente ampliada, bem como os processos de construção de sentido decorrentes da leitura, saindo-se de uma ideia centralizada do texto apenas como algo escrito, pois esse

passou a ser compreendido como unidade de sentido, podendo ser escrito e/ou oral e, também, imagético.

Diversos recursos estão, cada vez mais, sendo utilizados para a construção de sentido de um texto e, até mesmo, para a sua elaboração. Imagens, palavras e outros recursos se misturam e criam uma conexão, uma rede que se estabelece e oportuniza o entendimento. “Palavras e frases não são os únicos elementos que podem ser mobilizados na construção textual. Em um contexto paradigmático marcado por uma noção de texto diretamente atrelada à supremacia das palavras e das frases, os estudos da linguística vão carrear a efetivação de um novo conceito de texto” (SILVA; SOUZA; CIPRIANO, 2015, p. 135).

Uma diversidade de elementos compõe o texto, que deixa de abarcar somente símbolos da língua, o código em si, e recebe, em sua estrutura, outros elementos, que se tornam essenciais na produção e veiculação de sentido do texto: “em outras palavras, o texto deixa de ser unicamente verbal, podendo ser composto por uma multiplicidade de elementos proveniente do campo visual. O texto, agora, é algo *multimodal*, visto que consiste no corolário da mobilização de elementos de natureza diferenciada” (SILVA; SOUZA; CIPRIANO, 2015, p. 135, grifo dos autores).

Sé (2008, p. 1) define os textos multimodais como sendo “aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo”. Sendo assim, é a utilização de dois ou mais elementos linguísticos que permite o entendimento de um determinado texto.

Os recursos multimodais estão sendo muito usados no espaço educacional como material que auxilia no aprendizado dos alunos, subsidiando, metodologicamente, a prática pedagógica de professores, em sala de aula. Considerando isso, é importante ressaltar que os textos multimodais passaram a fazer parte do material didático do ambiente escolar devido às intensas mudanças sociais, isto é, os contextos são outros e os indivíduos que ocupam

as carteiras também são e, por esse motivo, faz-se necessário empregar métodos que acompanhem essas transformações.

Há estudiosos, como Eliana Albuquerque (2006), que percebem a leitura intimamente ligada com o contexto social e, complementando a ideia da autora, o texto também está intrinsecamente relacionado, não só com o contexto, mas se configura enquanto uma prática social. Prática pela qual o sujeito estabelece comunicação. Esta é conceituada como sendo “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001 *apud* BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016, p. 626).

Os mecanismos que possibilitam a comunicação, devido às transformações sociais, também vêm sofrendo mudanças. Os indivíduos estão, cada vez mais cedo, tendo contato com a tecnologia e, a partir dela, criando meios de comunicação. Atualmente, desde a tenra idade, as pessoas estão tendo contato com recursos tecnológicos que se utilizam de diversos elementos linguísticos.

Levando em consideração tais pressupostos, a escola, enquanto ambiente que oportuniza o ensino-aprendizado do indivíduo, insere esses e outros elementos como parte do método pedagógico do fazer docente, a fim de sistematizar o aprendizado do aluno. É preciso – o que já está sendo feito – o desenvolvimento de novas percepções de leitura, de escrita e, principalmente, de texto, no âmbito escolar, algo que explicita as modificações tanto das concepções quanto do contexto do texto.

Corroborando com essa ideia, Albuquerque et al. (2008, p. 1) enuncia:

Se o ensino da leitura e da escrita sofreu mudanças diversas ao longo da história, nas três últimas décadas variados aspectos têm influenciado e transformado bastante as formas segundo as quais esse ensino tem sido concebido e posto em prática. Fatores como os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de

comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias têm forjado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de línguas em geral. No contexto brasileiro, vivemos desde o início da década de 1980 um amplo debate sobre esses temas. Pesquisadores com formação em distintos campos – psicologia, linguística, pedagogia etc. – têm procurado redefinir a leitura e a escrita, bem como seu ensino e sua aprendizagem.

Tanto o aumento do uso das tecnologias como o de recursos multimodais estão expandindo a construção de sentido. A mistura de texto verbal com não verbal, de som, imagens, entre outros elementos, têm permitido a elaboração e rápida veiculação de textos, nos mais diferentes meios tecnológicos, proporcionando uma produção em grande escala de materiais didáticos com diferentes semioses. Essa multiplicidade de textos está cada vez mais presente no dia a dia da sala de aula, auxiliando docentes em suas práticas.

A prática pedagógica

A escola é um dos ambientes que mais possibilita o desenvolvimento do indivíduo. É o espaço em que o sujeito aprende, não apenas questões relacionadas ao currículo em si, mas sobre o mundo a sua volta e sua organização. “A escola possui uma missão cultural, tornando-se elemento-chave para a articulação de interesses, de gostos e de socialização de aspectos históricos, sociais e culturais, sendo os professores os seus catalizadores, acelerando ou retardando o processo” (CRUZ, 2007, p. 197). É no âmbito escolar que o aluno se constrói enquanto parte do contexto social, cultural e histórico, em uma intrínseca relação com o outro.

Uma figura importante que integra essa relação é o professor, uma vez que ele está presente durante todo o percurso escolar do aluno. O professor tem uma significativa representação, pois é o mediador que auxilia no processo de ensino-aprendizado do

estudante. É por meio das práticas pedagógicas que o docente oportuniza o desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo do aluno.

O educador hoje enfrenta inúmeras adversidades, dentro do espaço da sala de aula e fora dela. Como já foi citado neste texto, várias mudanças, especialmente sociais, estão acontecendo de forma rápida e vêm causando impactos consideráveis no indivíduo em si, na escola e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas. Frente a essas transformações, educadores se percebem na condição de integrar novas e/ou outras formas de ensinar e aprender, no âmbito escolar. Outros recursos metodológicos estão sendo inseridos no fazer-docente, a fim de proporcionar ao estudante a apreensão do currículo. Entretanto, um currículo em que o estudante seja protagonista.

O aluno que, em um tempo longínquo, esteve do outro lado do quadro e do giz como uma zona que não lhe pertencia, atualmente está mais próximo. Ele não apenas recebe os conteúdos, mas interage, modifica, sugere, ou seja, atua, também, enquanto mediador do seu conhecimento, juntamente com o professor. Assim, em certa medida, alteram o conteúdo, de acordo com a necessidade, com a demanda.

Ao agirem dessa forma frente ao próprio ensino-aprendizado, estudantes estão ampliando a visão de currículo para além de uma percepção conteudista. O que vai ao encontro dos estudos de Cruz (2007, p. 196) que indica que alguns autores se opunham à noção de currículo como acúmulo de conteúdo, relacionado “a ideia de listagem a serem desenvolvidos pelo professor com seus alunos através de um plano racional em que conteúdos e métodos eram concebidos como instrumentos para inculcar nos alunos conhecimentos previamente elaborados”.

A partir disso, é possível afirmar que, ao se referir a um ensino-aprendizado sistematizado, é fundamental ultrapassar a concepção de currículo ligado somente a conteúdo. Os estudantes não são seres nulos, ou seja, pessoas que não possuem vivências e experiências e, dessa maneira, é preciso levar em consideração esse

aspecto, inserir isso no âmbito escolar, em geral e, em especial, na prática pedagógica.

O conhecimento prévio, que se configura como sendo o saber já adquirido pelo indivíduo a partir das suas experiências, está presente na sala de aula, cotidianamente. Esse conhecimento pode auxiliar, muitas vezes, na compreensão e no entendimento de uma determinada matéria ou, até mesmo, de um texto específico. Assim, ele subsidia na leitura geral ou minuciosa das coisas.

Diante de tais pressupostos, pode-se dizer que o ambiente educacional é o espaço do possível, onde saberes se engendram e se correlacionam de maneira gradativa. O desenvolvimento do indivíduo, o seu progresso está interligado à realização de práticas pedagógicas, da adesão por parte de profissionais da educação de recursos que propiciem o ensino-aprendizado, da inserção de novos e/ou outros métodos no fazer-docente. “No plano da formação e do exercício profissional, o que caracteriza o professor não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas o de um conjunto de conhecimentos, que chamamos de saber docente” (CRUZ, 2007, p. 198).

O professor tem uma árdua função: aplicar o seu saber de um determinado modo que o outro, no caso o aluno, consiga aprender. Isso acarreta uma difícil função, justamente por haver inúmeros fatores que influenciam no desenvolvimento de atividades, isto é, na prática em si. Complementando tal ideia, Cruz (2007, p.198) explicita que “o ofício do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo”.

A prática docente sempre esteve e continua no centro das discussões referentes à atuação de professores. Ela vem conquistando lugar e incitando questões importantes que explicitam a preocupação quanto à qualidade do ensino e da aprendizagem, do currículo, das metodologias, entre outros.

A prática cada vez mais vem alcançando posição central, tanto na rediscussão do currículo, como da Educação de um modo geral. É preciso assumir a centralidade da prática, considerando professores e alunos, aqueles que nela atuam, como sujeitos nucleares do processo de torização do currículo (CRUZ, 2007, p. 202).

Repensar a prática considerando os indivíduos que dela participam é um mecanismo que só contribui para o espaço educacional como um todo, uma vez que permite (re)definir as estratégias, os métodos, os recursos utilizados, a fim de propiciar o aprendizado. É nesse sentido que inserir materiais multimodais no ambiente da sala de aula se torna uma ação significativa.

Ao utilizar os textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa foi possível propiciar aos alunos, no ambiente da sala de aula, o contato com textos que possuem em sua estrutura mais de um elemento textual, despertando nos estudantes a sua total atenção, devido a “movimentação” do texto, as videoanimações.

Os textos com elementos multimodais trabalharam, ainda, habilidades que constam na grade curricular do ano no qual os alunos estão. Uma dessas habilidades está na Base Nacional Curricular Comum – BNCC:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 187).

Essa e outras habilidades puderam ser trabalhadas com os estudantes, oportunizando o reconhecimento do gênero em questão, a assimilação de alguns elementos textuais que compõem

os textos, além de percepções múltiplas de sentido, a partir dos textos verbais e não verbais abordados nas videoanimações. O trabalho com esse gênero suscitou enunciados e posicionamentos interessantes que propiciaram discussões acerca das perspectivas dos alunos e dos professores.

Nossas experiências

Neste tópico faremos uma reflexão da prática docente, a partir de nossas experiências, em turmas diferentes, com o uso de videoanimação em sala de aula. Lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa em três escolas da cidade Lavras, município do sul de Minas Gerais. Os alunos possuem idades variadas e trazem uma bagagem bem heterogênea, no que diz respeito ao conhecimento prévio para o trabalho com leitura, interpretação e produção de texto. Com a colaboração efetiva dos bolsistas do Pibid/Letras – Português, desenvolvemos projetos de intervenção, tendo como ponto de partida três videoanimações: *Happiness*, *Man* e *Reflexion*.

Experiência 1: videoanimação *Happiness*

O projeto de intervenção foi planejado por um supervisor e pelo grupo de bolsistas do Pibid. Ao anunciarmos a proposta de leitura de videoanimações, buscamos levantar o posicionamento dos alunos com relação à atividade diferenciada. Alguns alunos se posicionaram e exprimiram suas percepções de modo a desvelar posições de resistência ao trabalho com textos audiovisuais. Um aluno, por exemplo, manifestou o seu descontentamento: “*Ah não, lá vem o professor com esses vídeos estranhos*”.

A primeira percepção relacionada à aceitação da atividade pelos alunos deixou-nos um pouco inseguros, pois nem todos estavam interessados em assistir à animação e, tão pouco, nas discussões que realizaríamos após a leitura dos vídeos. Esse desinteresse pode inviabilizar a inserção da multimodalidade no trabalho em sala de aula, pois, mesmo que reconheçamos que os

recursos multimodais contribuem, substancialmente, para a ampliação das estratégias metodológicas para se trabalhar com variadas temáticas, os alunos nem sempre participam ativamente das atividades propostas.

No entanto, há outros alunos que nos deram motivações para a continuidade de um trabalho que extrapola a leitura em suportes impressos. Uma simples comemoração já representa uma motivação para a continuidade da proposta como explicitado no enunciado de um aluno: *“Uhh, que bom! Hoje a aula é fora da sala”*.

Diante do que disse esse discente, conseguimos nos sentir motivados para propor aulas diferenciadas. Muitos de nossos alunos sentem a necessidade de mudar a estrutura da sala de aula, já que ficamos, frequentemente, presos a um espaço delimitado da sala, e essa fuga do cotidiano faz com que os alunos interajam de forma mais positiva. Porém, há de se levar em conta a questão da dispersão dos alunos, visto que essa é uma atividade diferente e nem sempre conseguimos antecipar as expectativas dos discentes com relação ao conteúdo que será abordado.

Outra questão que nos chamou atenção foi ouvir de diversos alunos a famosa perguntinha: *“Vai valer ponto?”*. Essa indagação demonstra que muitos deles ainda estão mais preocupados com a questão da nota para serem aprovados do que com a construção de conhecimentos e conceitos inerentes às disciplinas.

Depois das atividades de organização do espaço e superando desafios como a reserva de data show e de sala de vídeo, conseguimos prosseguir com a proposta, chamando-nos atenção a presteza e a participação dos alunos para a exibição das animações. Antes mesmo de começarmos a discussão voltada ao que havíamos assistido, os alunos demonstraram uma interpretação bem consistente acerca de cada particularidade retratada no vídeo *Happiness*, de Steve Cutts. O curta, produzido em 2017, retrata, de forma objetiva, uma crítica à sociedade contemporânea cegamente dominada pelo consumismo. Ao longo da apresentação do vídeo, dava para ouvir de nossos alunos falas como: *“Esses ratos são os*

homens”; “Ele está aproveitando a vida”; “Olha a Black Friday”; “Nossa, olha o carrão”; “É... Bebeu todas, fumou um”.

Pelas falas, percebemos que os alunos se apropriaram do conteúdo do vídeo e, por meio dessa apropriação, compararam a vida do ratinho do curta com a vida do homem da sociedade atual, que busca, no mundo material, momentos de prazer que contribuem para a sua satisfação, mesmo que momentânea.

A discussão acerca desse curta foi profícua. Os alunos se dispuseram a realizar questionamentos a si próprios, com relação ao seu cotidiano, e alguns se identificaram com o personagem, logo no início. Percebemos que o curta contribuiu para uma reflexão sobre nossas vivências, por meio das discussões que foram motivadas a partir das questões propostas pelo vídeo. A partir da projeção, várias questões foram problematizadas, seja em relação ao conteúdo da produção audiovisual, seja em relação às semioses constitutivas do vídeo. Assim, detalhes que poderiam passar despercebidos, mas que são essenciais para uma leitura efetivamente crítica, foram destacados pelos bolsistas, que ficaram responsáveis pela condução das atividades.

Experiência 2: videoanimação *Reflexion*

A segunda videoanimação apresentada foi *Una mujer frente al espejo - Reflexion*. Durante a apresentação da videoanimação, os alunos riram bastante, mas, já no início, alguns demonstraram suas expectativas com relação ao curta: “Esse curta deve falar de espelho”; “Esse curta vai falar de moda”.

Pelo que pudemos observar, durante a exibição do vídeo, os alunos conseguiram associar as imagens ao padrão estético imposto pela indústria da beleza. Eles manifestaram, também, posicionamentos com relação à ação da mulher frente ao espelho: “Essa mulher é doida”; “Ela quer ser alguém que ela não é”; “Ela não se acha bonita”; “Ela venceu a luta com o espelho”; “Ela se encontrou”.

As percepções dos alunos foram ao encontro da proposta que idealizamos em nosso planejamento, já que pretendíamos discutir

os moldes que as empresas de beleza impõem à sociedade. A mulher não se via bonita e muitos na sala, inclusive meninos, mencionaram que, quando se olham no espelho, não se veem bonitos, sentem falta de alguma coisa. Logo, o vídeo pode contribuir para uma reflexão acerca da aceitação visual, já que não devemos nos impor um padrão de beleza e, a partir do momento que aceitarmos quem realmente somos, iremos libertar esse eu que vive preso às imposições sociais.

Essa animação possibilitou aos alunos uma reflexão acerca da construção de um novo conceito de estética, bem como da desconstrução de preconceitos acerca da aparência física que temos que apresentar para a sociedade. Podemos salientar que as animações não têm cunho somente pedagógico, ao serem utilizadas em sala de aulas, mas, também, contribuem para uma formação cidadã, visto que podem proporcionar discussões e questionamentos sobre diversos temas comuns na sociedade. Além disso, a discussão desse tema propiciou uma base para a problematização de questões para o encaminhamento de uma proposta de produção de um artigo de opinião, ou seja, contribuiu para a prática de produção de textos argumentativos.

Experiência 3: videoanimação *Man*

O terceiro curta trabalhado foi *Man*, também de Steve Cutts. Essa animação proporcionou uma discussão interdisciplinar, pois envolveu temas como: poluição, conservação ambiental e superioridade do homem sobre a natureza. Durante as primeiras cenas, os alunos ainda não tinham percebido a questão da poluição retratada no vídeo, mas, no decorrer da história, foi ficando bem visível e começaram a surgir comentários como: “*Nossa! Que homem bobo*”; “*Quem ele pensa que é para matar tantos animais?*”.

Percebemos que as questões centrais retratadas no curta surtiram, de certa forma, efeito para as interpretações dos alunos, visto que, ao socializarem suas percepções, muitos descreveram o vídeo como uma forma de mostrar como o ser humano destrói a

natureza. Os discentes fizeram suposições a partir do que foi apresentado no vídeo e do que se conhece sobre o mundo antes da evolução do homem. Assim, eles conseguiram compreender e expressar as questões retratadas por Cutts com relação às ações humanas que provocam poluição e desmatamento, por meio de imposição e domínio, em busca da satisfação de prazeres.

Com a apresentação do curta, pudemos dialogar sobre nossas ações diárias e isso possibilitou uma reflexão ativa sobre o meio ambiente, não só no âmbito educacional, mas também social e comunitário, visto que, muitas vezes, nós nos deparamos, no nosso dia a dia, com situações semelhantes às apresentadas no vídeo. Após essa apresentação, os alunos demonstraram uma percepção de que o homem é, muitas vezes, responsável por tantos desgastes naturais e materiais. Logo, a animação contribuiu para uma ressignificação, com vistas à socialização do cidadão no mundo em que vive.

Considerações Finais

Ao analisar as estratégias de ensino que podem ser desenvolvidas a partir do uso de videoanimações, constatamos uma grande aceitação desse instrumento didático, sendo que, cada vez mais, alunos e professores compreendem a eficiência dessa ferramenta para a construção de saberes. Desse contexto, decorre a reflexão sobre o papel da videoanimação na sala de aula e sobre como os recursos tecnológicos oferecem ao aluno novos conhecimentos.

O desafio, então, é sempre buscar novos caminhos, abrindo possibilidades para uma maior eficiência na função de ensinar, incorporando, cada vez mais, as tecnologias no processo educativo. Pudemos observar, a partir das experiências didáticas vivenciadas, a relevância do trabalho com as videoanimações em sala de aula, uma vez que esse recurso amplia o interesse pela leitura e pela discussão por parte dos alunos, possibilita abordar questões sociais a partir de um contexto, favorece o pensamento crítico, incita uma

provocação para a formação humana, permite explorar as habilidades requeridas pela BNCC de modo mais sistematizado e com resultados mais profícuos.

Podemos salientar a necessidade de discussão acerca do como utilizar a multimodalidade em sala de aula. Um vídeo não é apenas uma distração, uma segunda opção para substituir algum docente que falta, é, sobretudo, uma ferramenta que possibilita aos discentes uma reflexão sobre conteúdos e conceitos diversos.

Diante do que apresentamos, com base na experiência das aulas diferenciadas, nas turmas em que lecionamos, criamos um momento reflexivo também em relação as nossas práticas docentes, reafirmando a importância do uso da multimodalidade no desenvolvimento de metodologias diferenciadas de ensino-aprendizagem, pois essas estratégias inovadoras podem auxiliar, e muito, na interação do aluno com o mundo no qual ele está inserido.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: algumas reflexões. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, p. 252- 264, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/33XJdnm>. Acesso em: 13 jun. 2015.

ANDRADE, Marita. Mídia na Escola. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte. v.18. n.106. p.52-59. jul/ago. 2012.

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Claudete de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise

de atividades de leitura em meio digital. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, 2016, p. 623-650. Disponível em: <https://bit.ly/324wiyu>. Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CRUZ, Gisele Barreto. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <https://bit.ly/2MBVIQe>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FERREIRA, Helena Maria; MATEUS, Aleques; ABREU, Ana Carolina de. A produtividade do processo de formação de palavras em mensagens de redes sociais. **Vocábulo**. Ribeirão Preto, v. 8, p.1-20, 2015. Semestral. Disponível em: <https://bit.ly/2KT7RxX>. Acesso em: 10 dez. 2018.

HAPPINESS. Direção de Steve Cutts. Califórnia, EUA: Creative Commons, 2017. P&B. Disponível em: <https://bit.ly/2A8l8vN>. Acesso em: 09 dez. 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993.

MAN. Direção de Steve Cutts. Califórnia, Eua: Creative Commons, 2012. P&B. Disponível em: <https://bit.ly/1eZzyhJ>. Acesso em: 09 dez. 2018.

REFLEXION, a french animated short. Direção de Yoshi Tamura. Indonésia: Planktoon, 2016. P&B. Disponível em: <https://bit.ly/2Nr8ykl>. Acesso em: 09 dez. 2018.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

SÉ, E. V. G. Tecnologia: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal. **Portal Vya Estelar**, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2PdrN2Z>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SILVA, Silvio Profirio; SOUZA, Francisco Ernandes Braga; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos Multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, vol. 10, n. 19. Niterói, jan.-jun./2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Hnvv7W>. Acesso em: 17 ago. 2019.

ORGANIZADORES

Helena Maria Ferreira - graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas - Unipam (1993), graduada em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade de Uberaba - Uniube (2010) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2013). Especialista em Linguística pelo Unipam, Mestre em Linguística pela UFU (1998) e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2008). Foi professora de Educação Básica nas redes municipal e estadual e coordenadora de área de Português pela Prefeitura Municipal de Patos de Minas (1991 a 2000). Atuou como professora (1998 a 2010) e como Coordenadora de Extensão no Unipam (2001 a 2010). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Foi coordenadora do Curso de Letras - modalidade presencial (2012-2016). É coordenadora de área do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid - Capes), pelo Curso de Letras/UFLA. É integrante do GT Formação em Educadores na Linguística Aplicada (Anpoll). Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza). É vice-líder do Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (Gedisc). Atua como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - modalidade mestrado profissional (PPGE/UFLA). Tem interesse na área de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, Leitura/Escrita de textos multissemióticos, Textualização de produções multissemióticas, Ensino de Língua Portuguesa, Linguagens e Formação de professores. Contato: helenafferreira@ufla.br

Jaciluz Dias - doutoranda em Linguística, pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2018). Mestra em Educação, pela UFLA (2017). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Faculdade do Noroeste de Minas - Finon (2011). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa, pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora - PUC/MG / CES/JF (2011). Bacharela em Comunicação Social, pela UFJF (2009). Servidora pública, atua como Assistente em Administração, na UFLA, desde 2014. Integrante do grupo de estudos e pesquisa Textualiza da UFLA. Autora de livros didáticos de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual. Áreas de atuação: Educação e Formação Docente; Linguística Aplicada e Língua Portuguesa; Tecnologia Educacional; Comunicação. Contato: jaciluzdias@gmail.com

Marco Antonio Villarta-Neder - Professor Associado do Departamento de Estudos da Linguagem na UFLA. Doutor em Letras (Linguística e Língua Portuguesa - UNESP-Araraquara, 2002, mestre em Linguística Aplicada (Ensino-aprendizagem de língua materna - UNICAMP, 1995) e licenciado em Letras (Português/Inglês, Unitaú, 1987). Atua na Graduação, principalmente no Curso de Letras, tanto na modalidade presencial, quanto na Educação a Distância. Atua na Pós-Graduação Stricto Sensu, como membro do corpo docente permanente do mestrado acadêmico em Letras e do mestrado em Ensino de Ciências e Educação Ambiental, e como membro colaborador do Mestrado Profissional em Educação, todos da UFLA. Ministrou a disciplina de Análise do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Administração (UFLA) e foi membro colaborador do Mestrado em Planejamento Urbano e Regional (Univap). Tem publicações e experiência em projetos na área de Letras, com ênfase em Filosofia da Linguagem, Linguística e Linguística Aplicada, atuando, sempre sob um viés de discussão dos sentidos, principalmente nos seguintes temas: discurso, sentido, silêncio, Círculo de Bakhtin, linguagens não-verbais, linguística, cinema, audiovisual, contextos multissemióticos,

realidade aumentada, realidade virtual, leitura, produção escrita, metodologias ativas e formação de professores. Líder do Grupo de Pesquisa Gedisc (Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin) - UFLA. Membro dos Grupos de Pesquisa: Textualiza (vice-líder, UFLA); Gample (Grupo Acadêmico Multidisciplinar: Pesquisa Linguística e ensino - Unesp - São José do Rio Preto); GED - Grupo de Estudos Discursivos - Unesp-Assis. Orienta Iniciação Científica em vários projetos, tais como BIC-JR/Fapemig, Pibic-CNPq, Pibic-Fapemig, Pibid-Capes e outros internos à UFLA. Participação em Projetos de Cooperação Internacional e de Extensão. Exerceu a função de Pró-Reitor Adjunto de Graduação/Superintendente de Ensino. Foi Coordenador do Curso de Letras na modalidade a distância na UFLA e na modalidade presencial na UFLA e em outras instituições públicas e particulares. Foi avaliador do Inep para os Cursos de Graduação na área de Letras. Contato: villarta.marco@ufla.br

AUTORES

Aleques Mateus - Professor Supervisor do Pibid-Letras/Português – UFLA.

Aline Teodoro - graduanda no 3º período do curso de Letras Português/Inglês pela UFLA, bolsista do Pibid.

Amanda Jackeline Santos da Silva - graduada em Letras – Português/Inglês, pelo Centro Universitário de Lavras (Unilavras - 2005). Mestranda em Letras, pela UFLA (2019). Professora Supervisora do Pibid Letras/Português - UFLA. Professora efetiva de Língua Portuguesa das redes estadual e municipal de ensino de Lavras.

Ana Gama - graduanda em Letras - Português/Inglês pela UFLA. Bolsista do Pibid de Língua Portuguesa. Contato: anagama.04@gmail.com

Ana Júlia Aparecida Cruz - graduanda em Letras – Português/Inglês, pela UFLA, bolsista do Pibid - subprojeto de Língua Portuguesa.

Bianca Souza - graduanda em Letras – Português/Inglês pela UFLA e bolsista do Pibid. Contato: biancasgsg@hotmail.com

Bruno Stefano Furtado - graduando em Letras pela UFLA. Fez parte do Pibid e tem interesse em pesquisa na área de textos multissemióticos.

Camila Lessa do Carmo - graduanda em Letras e bolsista do Pibid-Letras/Português, da UFLA.

Cecília Moreira - graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Inglesa, pela UFLA (2018), bolsista do Pibid - Língua Portuguesa.

Christian Antônio de Souza Sales - graduando do 6º período do curso de Letras - Português/Inglês e suas Literaturas (UFLA). Ocupa o cargo de coordenador administrativo do Centro Acadêmico de Letras Maria Firmina dos Reis (UFLA), membro do Núcleo de Estudos em Análise do Discurso (Nead-UFLA). Atualmente é bolsista do Pibid-Capes Letras Português. Foi membro do grupo de estudos em sonoridades e interfaces (Soninter-UFLA) e é ex-membro bolsista de iniciação científica (Pibic-UFLA).

Dalva Lobo - doutora em Letras, com ênfase em Literatura Brasileira pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (PM)-SP. Pós-doutora em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora adjunta da UFLA, onde atua como docente no curso de graduação em Pedagogia e no curso de graduação e de pós-graduação em Letras. É pesquisadora colaboradora no Projeto de Pesquisa Textualiza, do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da UFLA e do Projeto de extensão Cinema com vida, vinculado ao Departamento de Educação (DED) da UFLA. Contato: dalva.lobo@ded.ufla.br

Elivan Aparecida Ribeiro - mestranda no programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação da UFLA (2018), na área de Linguística Aplicada. Graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela UFLA (2015). Possui vivência na área docente desde a sua graduação. Atuou como bolsista do Pibid-Capes, em escolas das redes municipal e estadual de ensino da cidade de Lavras - MG (2013 a 2015).

Ernani Augusto - graduando em Letras - Português/Inglês pela UFLA. Bolsista de iniciação científica voluntária e membro do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (UFLA). Professor Bolsista da Coordenadoria de Idiomas, DRI-UFLA. Contato: ernaniaugustus@gmail.com

Francine de Paulo Martins Lima - doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela PUC-SP. Docente da área de Didática do Departamento de Educação da UFLA e líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação docente e Práticas Pedagógicas - Forpedi (UFLA/CNPq).

Gabriel Vicente Alves Silva - graduando em Letras Inglês/Português – UFLA. Membro do grupo de Pesquisa Gedisc. Bolsista Pibid-Capes. Contato: gabrielvicentevicente17@gmail.com

Gabriella Marques Siquara Silva - licencianda no curso de Letras Português/Inglês e suas literaturas pela UFLA e participante do grupo de pesquisa Textualiza. Atua, principalmente, nas seguintes áreas: gêneros textuais; ensino; língua portuguesa; leitura e tutorial.

Geanne dos Santos Cabral Coe - mestra em Educação, pela UFLA (2019). Especialista em Metodologia do ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira, pela Uninter - Centro Universitário (2012). Graduada e Licenciada em Letras - Português-Hebraico e respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (2000). Áreas de atuação: Educação – Português; Produção Textual e Literatura; Formação docente.

Gislaine Aparecida Teixeira - graduanda em Letras Inglês/Português – UFLA. Membro do grupo de Pesquisa Gedisc. Bolsista Pibic-UFLA. Contato: gislaine.teixeira77@gmail.com

Giuliane Aparecida Petronilho - graduanda em Letras (licenciatura plena) - Português/Inglês e suas literaturas pela

UFLA. Participou do Projeto de extensão Oficinas de Textos: leitura e produção, por meio do Programa Institucional de bolsas da UFLA. Atualmente é bolsista do Programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa, pela Capes. Membro do Grupo de Pesquisa Textualiza, pelo CNPq. Secretária Geral do Centro Acadêmico Maria Firmina dos Reis, do curso de Letras - UFLA. Áreas de interesse: linguística, educação, linguagem e letramento.

Guilherme Melo - graduando em Letras - Língua Portuguesa e Inglesa, pela UFLA (2018). Bolsista do Pibid - Língua Portuguesa.

Hellen Teixeira Silva - graduanda em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela UFLA. Foi bolsista no Pibid e no Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (Piblic). Atualmente, atua como bolsista no Programa de Residência Pedagógica. Integrante do Grupo de Pesquisa Textualiza. Contato: hteixeiras98@gmail.com

Isabela Vieira Lima - graduanda em Letras Português/ Inglês e suas Literaturas pela UFLA. Foi bolsista no Pibid e no Piblic. Atualmente, é bolsista no Programa de Residência Pedagógica. Participou, como Representante, do Conselho de Entidades e como Secretária de Assuntos Socioculturais no Centro Acadêmico Carolina Maria de Jesus II, Gestão 2017/2018 (Letras-UFLA). Integrante do Grupo de Pesquisa Textualiza. Atua, principalmente, nas seguintes áreas: educação em contextos dos multiletramentos; leitura e produção de textos multimodais e multissemióticos; tecnologia e mídia.

Isis Brito Alves - graduanda em Letras pela UFLA. Atua como bolsista de Iniciação Científica (Pibic-CNPq) cujo projeto é intitulado “A utilização do gênero provérbio em sala de aula: uma análise de livros didáticos”. Participou do Pibid-Capes. Atualmente é membro do grupo de estudos Textualiza.

Ivan Lucas - graduando em Letras – Português/Inglês pela UFLA e bolsista do Pibid. Contato: ivanlsilva.ufla@gmail.com

Janice Oliveira - graduanda em Letras – Português/Inglês pelo DEL da UFLA. Membro do Pibid. Contato: janiceoliveirar8@gmail.com

Jaqueline Araújo da Silva - mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) MG. Bolsista no programa Capes. Graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela UFLA. Foi bolsista no Pibic-CNPq e no Pibid – Capes. Foi Coordenadora de Assuntos Socioculturais no Centro Acadêmico Carolina Maria de Jesus II (Letras-UFLA). Integrante do Grupo de Pesquisa Gedisc-UFLA e do Núcleo de estudos - Leitura e Escrita em Contextos Discursivos e Semiológicos diversos (LEDISC). Atua, principalmente, nas seguintes áreas: educação em contextos políticos de retrocesso; discurso e mídia; relação professor e aluno.

Jean Oliveira - graduando em Letras – Português/Inglês pelo DEL da UFLA. Membro do Pibid. Contato: jean.figueiredo.oliveira@gmail.com

Jovana da Paixão César - graduanda no 3º período do curso de Letras Português/Inglês pela UFLA. Bolsista do Pibid.

Juliana da Silva Lopes Kaloczi - mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFLA.

Kleissiely de Castro - graduanda em Letras - Português/Inglês e bolsista do Pibid na UFLA.

Leticia Bonini - graduanda em Letras - Português/Inglês pela UFLA. Bolsista no projeto Vivência Cultural - Artes Visuais Digitais (Proec – UFLA) e Integrante do Gedisc (UFLA). Contato: leticiaabonini36@gmail.com

Lorena Del Carmen Esparza Paillao - graduada em Língua Inglesa pela Universidad Católica de Temuco - Chile (1998), diploma reconhecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Licenciatura em Educação - Universidad Católica de Temuco - Chile (1998), diploma reconhecido pela UFMG. Habilitada como professora de Espanhol pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Especialista em Educação pela UFLA (2004). Mestre em Educação, Linguística Aplicada, pela UFLA (2018). Aluna especial de doutorado em Estudos de Linguagens, Cefet, Belo Horizonte (2019). Atuou como professora de inglês ISF no Nucli da UFLA, anteriormente no Cefet - Campus Nepomuceno. Atuou como professora de Inglês e Espanhol na escola regular e no Pré-Vestibular do Centro de Ensino Impacto da cidade de Lavras. Ministrou aulas de inglês e espanhol no Instituto Presbiteriano Gammon, e aulas de espanhol no Unilavras. Atua como professora de Conversação Inglês, em um projeto na Escola Estadual Dr. João Batista Hermeto, em Lavras. Ministra aulas particulares Inglês/Espanhol, no próprio curso, para alunos de Ensino Superior - nível de graduação, mestrado e doutorado. Prepara para exames de proficiência em inglês (TOEFL) e de espanhol (Dele). Faz traduções de artigos e resumos nas áreas de graduação, mestrado e doutorado, nos idiomas inglês / espanhol / português para publicações nacionais e internacionais. Contratada pela organizadora Unilavras Concursos, para a produção de provas em Língua Espanhola para concurso público.

Lorena Lopes Moraes - graduanda em Letras Inglês/Português – UFLA. Bolsista Pibid- Capes. Contato: lorenalp916125@gmail.com

Maria Alice Aparecida Assis - graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Inglesa, pela UFLA (2018). Integrante do Pibid - UFLA (2019). Graduação interrompida em pedagogia (2017).

Maria Luiza de Paula - graduanda em Letras – Português/Inglês, pela UFLA, bolsista do Pibid - subprojeto de Língua Portuguesa.

Marta Cristina da Silva - graduada em Letras (Português e Inglês), mestra em Letras pela UFJF e doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da UFJF, atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística, na linha de pesquisa Linguagem e Humanidades, e na graduação em Letras (habilitação em Língua Inglesa). Suas principais áreas de interesse são: teorias de gênero, ensino de língua, leitura e teorias de letramento.

Melissa de Carvalho Pinto - graduada em Pedagogia pela Faculdade Victor Hugo - São Lourenço / MG. Atualmente é graduanda do 5º período de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, pela UFLA Membro bolsista do Pibid-Capes Letras Português.

Millena Carvalho Bastos - graduanda em Letras Inglês/Português – UFLA. Bolsista do Pibid-Capes Português - subprojeto: Formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa: perspectivas e desafios. Contato: millenacarvalho378@yahoo.com.br

Mirella Rosa Silveira - graduanda em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela UFLA. Foi bolsista no Pibid e no Public. Atualmente é bolsista no Programa de Residência Pedagógica. Participou, como Secretária Geral e como Representante Suplente, do Conselho de Entidades no Centro Acadêmico Carolina Maria de Jesus II, Gestão 2017/2018 (Letras-UFLA). Integrante do Grupo de Pesquisa Textualiza. Atua, principalmente, nas seguintes áreas: educação em contextos dos multiletramentos; leitura e produção de textos multimodais; mídia e questões socioculturais.

Natália Rodrigues Silva do Nascimento - graduanda no 7º período do curso de Letras Português/Inglês pela UFLA. Bolsista pelo Pibic-CNPq, com o projeto intitulado “A escrita na vida (apesar da escola?): reflexões bakhtinianas sobre boas práticas de autoria”.

Membro do grupo de pesquisa Gedisc. Tem interesse nas áreas de Filosofia da Linguagem; Linguística e Linguística Aplicada; com ênfase nos seguintes temas: Círculo de Bakhtin; discurso; sujeitos; escrita; leitura; ensino; linguagens; sentido e gêneros discursivos.

Nilva Alves Borges Januário - Professora Supervisora do Pibid-Letras/Português – UFLA.

Pedro Henrique Cardoso - graduando em Letras pela UFLA. Integra o grupo de estudos e pesquisa Textualiza. Fez parte do Pibid e do projeto Produção de material didático com realidade aumentada/virtual (Piblic). Atualmente, está vinculado ao projeto de iniciação científica Textos Multissemióticos em sala de aula (Piblic). Interessa-se pelo uso de tecnologias e softwares para o ensino de Língua Portuguesa.

Raphael Soares Sales - mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFLA.

Silas Custodio - graduando em Letras e bolsista do Pibid-Letras/Português, da UFLA.

Silmara Aparecida dos Santos - professora de Português e Inglês em efetivo exercício. Graduada em Letras - Português/Inglês e suas Literaturas pela UFLA, em 2014. Mestra em Educação pela UFLA, em 2017. Supervisora do Pibid-Capes.

Suely Mendes Andrade Monteiro - Professora Supervisora do Pibid-Letras/Português – UFLA.

Táisa Rita Ragi - graduanda em Letras - Português/Inglês, bolsista do Pibid na UFLA.

Tânia Oliveira Terra - graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Inglesa, pela UFLA (2018). Integrante do Pibid – UFLA (2018).

Tania Regina de Souza Romero - professora na graduação e pós-graduação na UFLA. Doutora em Linguística Aplicada, pós-doutora em Educação. Pesquisa na área de formação de professores, identidade do docente de línguas e linguística sistêmico-funcional.

Teciene Cássia de Souza - graduada em Letras – Português/Inglês, pela UFLA (2018). Mestranda em Educação, pela UFLA (2019). Integrante do grupo de pesquisa Textualiza.

Thauane Teodoro Gonçalves Santos - graduanda do 6º período do curso de Letras - Português/Inglês e suas Literaturas (UFLA). Coordenadora de assuntos estudantis do Centro Acadêmico de Letras: Maria Firmina dos Reis (UFLA). Bolsista do Pibid-Capes Letras Português, e é ex-membro bolsista do Pibic-UFLA.

Theodoro Gomes Azevedo - graduando do 5º período de Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela UFLA. Membro bolsista do Pibid-Capes Letras Português.

Yago Marshal Alves Leandro - bolsista do Pibid Língua Portuguesa. (2018). Já foi membro do Grupo de Estudos Sonoridade e Interfaces – Estudos de Variação Linguística, com foco na Redução Sonora. (2017). Bolsista do Pibic-UFLA, em Fonética e Fonologia (2016). Graduando em Letras – Português/Inglês, pela UFLA (2016).

10:30

85%

O livro *O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares* é a culminância de um trabalho de estudo, discussão e vivência do gênero videoanimação, tendo sido pensado enquanto oportunidades de prática, nas salas de aula, de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa.

São 21 capítulos, com propostas de análises de videoanimações, sob vários enfoques teóricos, tendo em vista perspectivas de trabalho didático-pedagógico.

O leitor para quem esses textos foram destinados são os professores da Educação Básica e os professores em formação no Curso de Licenciatura em Letras.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL

ISBN: 978-85-7993-812-2



9 788579 938122