



HELOYDECARLO BATISTA MARQUES DA COSTA

**O PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO NA VIDEOANIMAÇÃO
“VIDA MARIA”**

LAVRAS – MG

2019

HELOYDECARLO BATISTA MARQUES DA COSTA

O PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO NA VIDEOANIMAÇÃO “VIDA MARIA”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, para a obtenção do título de Licenciado.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

Orientadora

LAVRAS – MG

2019

HELOYDECARLO BATISTA MARQUES DA COSTA

**O PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO NA VIDEOANIMAÇÃO “VIDA MARIA”
THE TEXTUALIZATION PROCESS IN VIDEO ANIMATION “VIDA MARIA”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do Curso de Letras Português/Inglês e suas
Literaturas, para a obtenção do título de Licenciado.

APROVADO em 22 de novembro de 2019.

Profa. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira – UFLA

Me. Jaqueline Araújo da Silva – CEFET-MG

Me. Matheus Henrique Duarte – Unilavras

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

Orientadora

LAVRAS-MG

2019

*Dedico a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de
meu destino, meu guia, socorro presente na hora da
angústia.*

*Ao meu pai Libério, minha mãe Milica, à minha avó Maria, à
minha Tia Eunice (in memoriam), aos meus avós falecidos,
aos meus amigos e a todos que torceram por mim ao longo
desta trajetória significativa da minha vida.*

Aos os que não torceram, também dedico esta vitória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde, pela sabedoria e por todas as oportunidades que me proporcionou até hoje.

À minha mãe, Maria Aparecida da Silva – carinhosamente chamada de Milica –, e ao meu pai, Libério Geraldo da Costa, responsáveis pela minha formação como pessoa e grandes incentivadores em minha caminhada profissional e acadêmica.

À Professora Doutora Helena Maria Ferreira, mais que uma orientadora, uma amiga e um exemplo por suas lutas, dedicação e paciência. Sempre com opiniões construtivas e muita sabedoria que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Aos meus supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Rejane Eles, Mateus Bello e Amanda Jackeline, e aos diretores e funcionários das escolas Estaduais “Azarias Ribeiro” e “Cinira Carvalho” de Lavras, e em especial à Escola Estadual Professor Basílio de Magalhães, onde estudei o ensino regular. Fico imensamente grato a todos os professores e funcionários dessas instituições de ensino, pois me acolheram maravilhosamente bem.

Não menos importante, quero agradecer, também, aos meus supervisores de estágios, Camila Diniz, Rejane Eles, Paula Rita, Amanda Jackeline, Amanda Gazola, Daniela Aguiar e Janúzia Romão, pelo carinho e paciência que tiveram comigo enquanto participava de suas aulas.

Ao meu estimado primo Gabriel Ribeiro, por sempre me inspirar como pessoa e como acadêmico, pois sempre me encorajou a desafiar e nunca desistir da vida acadêmica.

Ao meu honroso amigo e irmão de coração Gabriel Lucas de Ávila (carinhosamente apelidado de Gabs), que esteve ao meu lado durante esta caminhada, sempre me dando forças para continuar, me suportando nos meus momentos felizes, tristes, de bom e mau humor e, claro, de loucuras. Saiba que você tem um lugar especial em minha vida e principalmente no meu coração. Dedico este trabalho também a você.

À Escola de Ensino Técnico Carvalho Chiarini, pela confiança a mim depositada, que mesmo antes da conclusão do meu curso, abriu suas portas para que eu pudesse aplicar e compartilhar parte do meu conhecimento, adquirido

durante a graduação, de maneira qualificada, aos alunos que se profissionalizaram nesta instituição, levando com eles ensino de qualidade.

Agradeço também aos demais amigos que a Ufla me concedeu: Matheus Duarte, Lívia Barbosa, Jaqueline Araújo, Kethleen Gonçalves, Vinícius Nogueira, Vinícius Rabello, Natália Oliveira, Lara Tranali, Ygor Medeiros, Letícia Thuani, Vicente Aquino, Maria Eduarda (Duda) e Clara Máximo (prometo que vou às suas cidades. Um beijo!); e principalmente aos meus velhos parentes, amigos e primos: Beth Cândido, Heloíza, Maria Clara, Adriana Amaral, Elaine Costa, Joana Dark, Fernando Heitor, Danielle Paula, Márcia Cândido, Dinalva Amaral, Thailyne Eduarda, Karyne Pereira, Aldagésio Eloi, entre outros que considero importantes e que sempre torceram por mim e entenderam as minhas frustrações e ausências, mas sempre me apoiaram.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelos seus programas de bolsas que contribuem não só financeiramente, mas também significativamente na busca de novos conhecimentos e pesquisas que jamais serão deixadas de lado e que contribuem verdadeiramente para o avanço das pesquisas científicas do país.

Aos professores que compõem o corpo docente do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) e aos técnicos administrativos da Universidade Federal de Lavras, por serem prestativos e sempre me tratarem bem.

Por fim, agradeço, carinhosamente, a todos que colaboraram de alguma forma para a realização desta pesquisa.

*“Maria, Maria
É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta.”
(Milton Nascimento)*

*“Observar o comportamento dos jovens em idade escolar, já criados numa convivência íntima com os videogames, televisões e computadores, pode ser significativo para entender, por um lado, algumas das razões do fracasso da escola atual e, por outro, alguns elementos para uma possível superação desses fracassos.”
(Pretto, 1994, p. 92)*

RESUMO

O presente trabalho elege como objeto de discussão o processo de textualização em produções multissemióticas e parte da consideração de que tais produções integram, de modo recorrente o cotidiano social dos alunos e podem ser concebidos como um recurso didático com potencialidades para a formação de leitores proficientes. Este trabalho, que consiste em uma análise linguístico-semiótico-discursiva tem por objetivo discutir os processos de textualização na videoanimação “Vida Maria” (lançado no ano de 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos), por meio da leitura da videoanimação, de modo interpretativo a fim de seguir as pistas deixadas pelos produtores para a reconstrução de projeto de dizer dos enunciadores. Como base teórica, esta pesquisa traz alguns pesquisadores: Ferreira; Villarta-Neder (2017), Ferreira e Almeida (2018), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Kunz e Oliveira (2013), entre outros estudiosos, que versam sobre as questões ligadas aos letramentos digitais, videoanimações e ensino de língua portuguesa. Desse modo, observou-se que é de suma importância redimensionar o ensino da leitura e interpretação de textos multissemióticos e de sua organização discursiva, uma vez que esses tipos de textos carregam consigo uma gama de elementos que favorecem o estudo do processo de textualização. A partir deste estudo, constatou-se que as múltiplas semioses devem ser consideradas no processo de encaminhamento das práticas de leitura em sala de aulas, tendo em vistas as suas potencialidades para indiciar sentidos e contribuir para a compreensão dos projetos de dizer dos enunciadores.

Palavras-chave: Vídeoanimação. Textualização. Textos Multissemióticos. Ensino.

ABSTRACT

This work eligible as a discussion object or textualization process in multimedial productions and part of the consideration of such products integrate, in a recurring way or students' social diary and they can be conceived as a didactic resource with potential for training of qualified professionals. This work, which consists of a linguistic-semiotic-discursive analysis, aims to discuss the textualization processes in the video animation "Vida Maria" (released in 2006, produced by the graphic animator Márcio Ramos) , through the reading of the video animation, by interpretative mode in order to follow the clues left by the producers for the reconstruction of the utterers' project of saying. As a theoretical basis, this research brings some researchers: Ferreira; Villarta-Neder (2017), Ferreira and Almeida (2018), Dudeney, Hockly and Pegrum (2016), Kunz and Oliveira (2013), among other scholars, who deal with issues related to digital literacy, video animation and Portuguese language teaching. In this way, observe whether it is important to resize the teaching of reading and interpretation of multisemiotic texts and their discursive organization, since these types of texts carry with them a range of elements that favor the study of the textualization process. From this study, it appears that several semioses should be processed in the process of forwarding reading practices in the classroom, considering their potential for indicative meanings and contributing to the understanding of the utterance statement projects.

Keywords: Video animation. Textualization. Multisemiotic texts. Teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS TEXTOS AUDIOVISUAIS.....	12
3	O ENSINO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS	19
4	ORGANIZAÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA DO TEXTO AUDIOVISUAL ...	25
5	ANÁLISE DE DADOS	25
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
	REFERÊNCIAS.....	38

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, em função dos avanços tecnológicos, a transformação dos processos de produção, circulação e recepção de textos midiáticos constitui uma característica da sociedade globalizada. Nesse âmbito, novos textos surgem e se transmutam, são produzidos e editados, são compartilhados ou ignorados, provocam posicionamentos convergentes ou divergentes, enfim, integram as práticas de usos da linguagem nos diferentes contextos sociais.

Diante desse novo cenário de ampla difusão de gêneros digitais, surgem novas demandas para as práticas educativas, de modo especial, para os professores, que precisam estar capacitados para a elaboração de propostas de leitura e de produção de textos constituídos por múltiplas linguagens. Assim, considerando que o trabalho com o texto em sala de aula ainda toma como ponto de partida, de modo mais intensivo, a estrutura e o funcionamento das produções verbais, é relevante o desenvolvimento de pesquisas sobre o processo de textualização de textos multissemióticos. Tais pesquisas contribuem para destacar a relevância desses textos para a ampliação de proficiência de leitura, tal como proposto pela Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), que incorporaram, com as devidas ressalvas, habilidades relacionadas aos gêneros que circulam em meios digitais. Essas novas formas de constituição dos textos provocaram um redimensionamento dos textos compostos por elementos alfabéticos, fazendo com que coexistam, numa mesma produção, diferentes modos (fala, escrita, imagens), com seus diferentes recursos indiciadores de sentido (cores, sons, movimentos, links, imagens, palavras, diagramações, etc.), o que demanda orientações pedagógicas mais direcionadas para a exploração da multiplicidade de linguagens e de seus efeitos de sentido.

Nesse escopo, este trabalho tem o propósito de contribuir, a partir de uma discussão teórica, para uma reflexão acerca do processo de textualização nas produções multissemióticas que podem integrar o contexto escolar e, por sua vez, podem favorecer a formação de sujeitos leitores mais perspicazes e proficientes. De modo mais específico, tem por objetivo analisar a organização linguístico-semiótico-discursiva da videoanimação “Vida Maria” (lançado no ano de 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos). Enfim, este trabalho busca fazer uma provocação acerca do processo de formação de leitores - usuários das mídias sociais -, que

interagem, de modo bastante significativo, por meio das novas tecnologias da informação e da comunicação, com destaque para os celulares e smartphones. Esse contexto de interação imputa à escola a necessidade de um redimensionamento das práticas educativas.

A pesquisa teórica teve como base os seguintes autores: Ferreira; Villarta-Neder (2017), Ferreira e Almeida (2018), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Kunz e Oliveira (2013). Entre outros estudiosos, que versam sobre as questões ligadas aos letramentos digitais, videoanimações e ensino de língua portuguesa.

O *corpus* consiste em uma discussão teórica baseada em uma análise linguístico-semiótico-discursiva. A partir da leitura da videoanimação, de modo interpretativo a fim de seguir as pistas deixadas pelos produtores para a reconstrução do projeto de dizer dos enunciadores.

2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS TEXTOS AUDIOVISUAIS

Ao buscar explicar sobre o conceito de textos multissemióticos, é relevante retomar o conceito de texto. Embora coexistam várias concepções acerca da noção de texto, este trabalho não tem a pretensão de apresentar uma discussão sobre as diferenças entre concepções. Cabe, aqui, destacar o conceito de Mendonça (2014, p. 318), que apresenta uma conceituação em uma abordagem discursiva:

Texto é uma unidade linguística de sentidos que resulta da interação entre quem o produz e o leitor/ouvinte. Um texto pode ter extensões muito variadas, constituindo-se de uma palavra até de milhares delas e traz marcas que indicam seu início e fim. Embora seja composto de palavras, frases, períodos, ou mesmo unidades maiores, o texto não se define pela soma de suas partes. O que faz uma produção escrita ou oral ser considerada um texto é a possibilidade de se estabelecer uma coerência global, ou seja, de se (re)construir sentidos a partir de um conjunto de pistas apresentadas. As pistas podem ser linguísticas – os recursos coesivos, construções sintáticas, vocabulário, etc. – ou podem ser inferidas da situação de produção desse texto – propósitos comunicativos, interlocutores, gênero discursivo, esfera social de circulação, suporte, etc. (MENDONÇA, 2014, p. 318).

Um texto é definido pelos pesquisadores, majoritariamente, como um tecido verbal estruturado de maneira conjunta e organizada de palavras, que devem estar interligadas para que de forma estruturada apresente um sentido completo e tenha um objetivo comunicativo. Porém, o conceito de texto tem se alargado a partir das pesquisas sobre os multiletramentos e sobre as multissemioses. A própria autora

anteriormente citada, Mendonça (2014, p. 318), reitera que “os textos podem ser verbais – orais ou escritos – ou multimodais, isto é, compostos de mais de uma linguagem, combinando a expressão linguística com música, desenhos, imagens em movimento, entre outras”, ou seja, multissemióticos.

Esse termo “multissemiótico” surgiu, de certa maneira, para substituir o termo audiovisual, que se referia a meios de comunicação que, de maneira sincronizada, apresentam som e imagem e dois canais de comunicação, acústicos e ópticos, aplicando-se também a cada produto concebido por essas formas de comunicação. Esse termo também nos remete à linguagem que é utilizada para criar significados combinando imagens e som.

No Brasil, até os anos 1980, o conceito de audiovisual estava relacionado a um tipo específico de apresentação pública que combinava a projeção de uma sequência de slides com sons gravados em fita magnética e exibido em sincronia. Atualmente, por influência de estudos relacionados à Teoria do Cinema, o termo audiovisual foi ampliado, passando a ser considerado como conjunto de todas as tecnologias, formas de comunicação e produtos imagéticos com impressão de movimento, abrangendo o cinema ficcional ou documental e até os vídeos feitos para exibição na internet ou em telefones móveis, etc. (EDMONSON, 2004).

No entanto, com a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação e com as possibilidades de produção, de edição, de compartilhamento por meio de suportes, como computadores e celulares, no cotidiano social, houve uma projeção dos estudos semióticos, o que, notadamente, influenciou a socialização de terminologias e de conceitos originários desse campo.

Desse modo, o caráter binário da linguagem oral/escrito foi ampliado a partir das discussões sobre outras semioses constitutivas dos textos/discursos. Segundo Rojo (2017, p.1)

São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2017, p.1).

A disseminação desses tipos de textos traz novas demandas as práticas de leitura e de produção de textos, uma vez que o processo de textualização se organiza de modo diferenciado nos diferentes gêneros discursivos, seja pela combinação de diferentes semioses, seja pela percepção/utilização das complexidades sógnicas nas práticas sociais. Essas práticas, na concepção de Chouliaraki e Fairclough, (1999, p.21 apud FERRAZ; VIEIRA, 2012, p. 23),

são formas habituais, atreladas a lugares e tempos particulares, nos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir juntos no mundo. Práticas são construídas por meio da vida social – nos domínios especializados da economia e da política, especialmente, mas também no domínio da cultura, incluindo a vida diária (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p.21 apud FERRAZ; VIEIRA, 2012, p. 23).

Desse modo, pode-se considerar que o estudo dos processos de textualização de produções multissemióticas abarca uma análise não somente dos diferentes recursos/modos semióticos, mas também das formas de combinações desses elementos e de seus usos nos diferentes contextos culturais. Essa pontuação é elucidada por Joly (2012), que, a partir de Pierce (1978), afirma que um

signo tem uma materialidade que percebemos com um ou vários de nossos sentidos. É possível vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo (linguagem articulada, grito, música, ruído), senti-lo (vários odores: perfume, fumaça), tocá-lo ou ainda saboreá-lo. Essa coisa que se percebe está no lugar de outra; esta é a particularidade essencial do signo: estar ali, presente, para designar ou significar outra coisa, ausente, concreta ou abstrata. (PEIRCE, 1978 apud JOLY, 2012, p. 32).

No entanto, estudar a textualização de textos multissemióticos, sob o âmbito da Linguística Textual ainda demanda a ampliação do arcabouço teórico dessa linha, de forma a contemplar as dimensões da combinação/organização dos recursos sógnicos, bem como os modos de indiciamento de sentidos, uma vez que a maioria das pesquisas nesse campo do conhecimento ainda se direciona para os modos de organização dos textos verbais orais e escritos. Considerar a verbivocovisualidade constitutiva da linguagem exige conceber o texto como uma unidade complexa, que se completa na/pela interação entre sujeitos. De Paula (2017, p. 179-180) discorre que

A verbivocovisualidade diz respeito ao trabalho, de forma integrada, das dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras. O enunciado verbivocovisual é considerado, em sua potencialidade valorativa. Esse é o ponto de partida sobre o qual se desenvolve as considerações sobre a pertinência da teoria bakhtiniana para a análise da verbivocovisualidade, tema sobre o qual se refl ete aqui, com um breve exemplo de análise (DE PAULA, 2017, p. 179-180)

Isso implica em considerar as dimensões verbais, vocais (sonoras e musicais) e visuais, bem como a situação extraverbal. Para Bakhtin (2003, p. 5), a situação extraverbal não é exterior ao enunciado como causa, ela “se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura da significação”.

Nesse contexto, a análise dos mecanismos de textualização¹ de uma produção textual apresenta-se, na contemporaneidade, dimensões linguísticas, semióticas e discursivas, uma vez que Os mecanismos de textualização têm como função assegurar a organização temática do. Abordando essa questão, Santos Filho (2009, p. 2) postula que os mecanismos de textualização vão além do sistema linguístico, ou seja, “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”. Tais sistemas integram a composicionalidade textual e podem assumir função e papéis na organização da sintaxe textual. Assim, é relevante considerar a participação das múltiplas semioses nos processos de produção de sentido, para proceder a “uma cartografia de modos de ver, enunciar e ouvir, afeitos às relações sociais e às formas de sentir, pensar, interagir, dominar, resistir...” Essa posição pode favorecer a compreensão da combinação de semioses como “uma relação social e histórica, caracterizada por todas as complexidades que envolvem as relações de indivíduos, grupos, nações, classes, gêneros e culturas.” (ALMEIDA, 2011, p. 73).

Essa combinação de semioses aparece de modo recorrente e articulado em produções fílmicas. Discorrendo sobre essa questão, Moran (1995, p. 28) destaca que o vídeo explora

o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita- esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado - com múltiplos recortes da

1 Estes mecanismos de textualização possuem a função de assegurar a organização temática do texto que são marcados pelo processo de coesão e conexão (LEAL; CALDES, 2013, p. 180-181).

realidade - através dos planos- e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro. O ver está, na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente. Os diálogos expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (normalmente em off) "costura" as cenas, as outras falas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto. A narração falada ancora todo o processo de significação (MORAN, 1995, p. 28).

Complementando a caracterização das diferentes semioses constitutivas do vídeo, o autor destaca que o efeito sonoro também contribui para que o leitor remeta a momentos que foram esquecidos ou deixados de lado, podendo ou não associar com situações atuais, cuja quais estão vivenciando, ou seja, “a música e os efeitos sonoros servem como evocação, lembrança (de situações passadas), de ilustração - associados a personagens do presente, como nas telenovelas - e de criação de expectativas, antecipando reações e informações” (MORAN, 1995, p. 28).

Para além da fala, das imagens e dos sons, o autor ainda ressalta a importância da escrita, evidenciada por meio dos textos, legendas, citações, que aparecem na tela, principalmente nas traduções (legendas de filmes) e nas entrevistas com estrangeiros, contribuindo para fixar ainda mais a significação atribuída à narrativa falada.

Em suma, o autor reitera que o vídeo congrega múltiplas linguagens, “que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços” (MORAN, 1995, p. 28).

Em função dessas características, o autor acentua as possibilidades pedagógicas do vídeo como uma estratégia metodológica para um processo de ensino mais dinâmico e mais significativo. Para Moran (1995, p. 28), o vídeo “aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional.” Tais questões são de natureza diversa: afetiva, cognitiva, estética, cultural, política etc.

Diante da complexidade constitutiva das produções fílmicas, novas demandas são trazidas para as práticas educativas, que devem incorporar à seleção de textos, gêneros que circulam em espaços digitais, para uma adequada formação de usuários competentes da língua(gem). Nesse contexto, a Base Nacional Curricular Comum (2018, p. 14) apresenta um dos compromissos da educação contemporânea:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Dessa forma, utilizando-se o vídeo como ferramenta de ensino, é possível a concretização de diferentes objetivos do ensino de língua portuguesa, sejam eles ligados à proficiência linguística (leitura e interpretação e produção de textos), sejam eles ligados aos multiletramentos para o (re)conhecimento das diferentes produções culturais, qualificação das práticas discursivas e usos sociais das tecnologias.

Sobre esse isso, Gasparin (2012) afirma que a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Ademais, ao se utilizar o vídeo em sala de aula, possibilitará ao aluno diversas formas de interação e representação do mundo real ou fictício. Tal processo envolve não só a criatividade do aluno, mas envolve a linguagem verbal e não-verbal, a lógica sequencial e a representação do objeto a ser representado.

Discorrendo, mais especificamente, sobre a videoanimação – objeto de estudo deste artigo – é possível considerar que essa produção fílmica pode favorecer o aperfeiçoamento de várias habilidades necessárias para um uso proficiente das linguagens, compreensão de contextos socioculturais, ampliação da criticidade e da criatividade, desenvolvimento de virtudes relevantes para a coletividade, apropriação de conteúdos e conceitos etc. (FERREIRA, DIAS, VILLARTA-NEDER, 2019). Assim, a articulação entre diferentes semioses, tecidas na textualização de cada produção, “funciona, deliberadamente, como projeto de

construção de sentidos, de efeitos de sentido, quer lógicos, ideológicos, emocionais, estéticos ou de outra natureza, entretecidos por um diálogo”. (BRAIT, 2013, p. 43) Esse diálogo pode convocar a memória dos sujeitos e promover a constituição de novas identidades. Nesse contexto, o aluno pode se configurar como um sujeito-espectador, participante ativo do processo de aprendizagem e capaz de mobilizar conhecimentos prévios para o processo de produção de sentidos.

Diante do exposto, Almeida (2011) destaca a relevância dos estudos linguísticos para a busca de compreensão dos processos híbridos e intersemióticos que concorrem para a produção textual, ampliando a observação dos elementos gráficos e visuais nos processos de textualização. Para o autor,

Esse esforço não só ganha relevo quando pensamos nas possibilidades amplas de novos processos de textualização que surgem dos meios digitais, e que se colocam como objetos para a análise textual, como nos permite que nos reaproximemos (assim como o fizemos em relação às práticas orais) dos sistemas semióticos visuais, que histórica e ideologicamente foram desprestigiados em função de uma valorização social do texto e da escrita (ALMEIDA, 2011, p. 75).

Desse modo, além de promover a criação de espaços de ensino e de aprendizagem mais interativos, a utilização do gênero videoanimação pode favorecer uma discussão capaz de contribuir para a formação de alunos-cidadãos, dada a problematização dos efeitos de sentidos indiciados pela seleção e pela combinação dos recursos semióticos, bem como pela abordagem de temáticas que explora questões do cotidiano social.

3 O ENSINO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Na contemporaneidade, não basta saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever e responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente, de modo a qualificar as interações sociais, constituir-se como um sujeito crítico e assumir um compromisso ético nas diferentes situações do cotidiano.

Esses usos sociais da leitura e da escrita são denominados de letramentos, que, em função da complexidade e das especificidades dos processos de produção, circulação e recepção dos diferentes gêneros discursivos e das peculiaridades inerentes às interações sociais, podem ser intitulados de multiletramentos ou letramentos múltiplos (ROJO, 2012). De modo mais específico, Dudeney, Hockly, Pegrum (2016) destacam a necessidade de organizar essa noção de letramentos em áreas-chave, de modo a dar conta das possibilidades inerentes às mídias digitais. Assim, os letramentos digitais podem ser caracterizados como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação social” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 17).

Nesse contexto, os letramentos digitais podem ser agrupados em quatro pontos focais – linguagem, informação, conexões e (re)desenho.

Quadro 1: Letramentos digitais

Complexidade crescente		Primeiro foco: linguagem (ligado à comunicação dos sentidos por meio de diferentes meios semióticos)	Segundo foco: informação (ligado ao acesso, avaliação e administração de informações disponíveis nos meios digitais).	Terceiro foco: conexões (ligado à comunicação de sentidos e gerenciamento de informações na interação com interlocutores)	Quarto foco: (re)desenho (ligado aos procedimentos de redimensionar significações e formatos em ambientes instáveis em que os conhecimentos são fluidos)
	*	Letramento impresso (compreender e criar uma variedade de textos escritos) Letramento em SMS (comunicar-se			

		nos meios sociais)			
	**	<p>Letramento hipertexto (saber utilizar de hiperlinks com propriedade e eficiência em algum documento)</p>	<p>Letramento classificatório (criar e interpretar rótulos e etiquetas para gerar links que levam a listas de recursos salvos (folksnomias)</p>		
	***	<p>Letramento em multimídia (interpretar e criar textos, utilizando imagens, sons e vídeos).</p>	<p>Letramento em pesquisa (fazer uso eficiente de motores e de serviços de busca)</p> <p>Letramento em informação (avaliar conhecimentos e artefatos, com perguntas críticas, avaliação de credibilidade, comparação de fontes e rastreamento as origens da informação).</p> <p>Letramento em filtragem (reduzir a sobrecarga de informação)</p>	<p>Letramento pessoal (usar ferramentas digitais para formatar e projetos a identidade online desejada)</p> <p>Letramento em rede (organizar redes online profissionais e sociais para obter informação, construir colaboração e apoio).</p> <p>Letramento participativo (contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e alavancar a inteligentes coletivas para o alcance de metas)</p>	
	****	<p>Letramento em jogos (navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e alcançar objetivos neles)</p> <p>Letramento móvel (navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio</p>		<p>Letramento intercultural (interpretar documentos e artefatos e comunicar em diferentes contextos culturais)</p>	

		de internet móvel).		
	*****	<p>Letramento em codificação</p> <p>(ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador para criar ou confeccionar software e canais de mídia).</p>		<p>Letramento remix</p> <p>(criar novos sentidos ao modificar e combinar textos e fazer circular, interpretar, responder e construir remixagens).</p>

Fonte: Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) – adaptado.

Com essa exposição mais detalhada dos tipos de letramentos pode-se perceber que elas se convergem para uma visão ampliada acerca do letramento digital, pois favorecem uma percepção ampliada da complexidade dos estudos acerca dos multiletramentos e do trabalho com os textos que circulam em espaços digitais, além de motivar e desenvoltura de habilidades sociais e/ou individuais, fazendo com que o receptor discursivo digital possa “interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 17).

Explorar esses textos em sala de aula pode representar um desafio para os professores, mas pode favorecer uma formação de sujeitos mais críticos e mais preparados para a atuação no cotidiano atual. É notável que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ainda é constituído por práticas educativas em que predominam o estudo de textos impressos, com um tratamento didático que incide para o estudo das dimensões verbais, sem uma devida reflexão sobre os usos sociais da linguagem em contextos digitais.

Diante desse problema, com o avanço evidente da Internet e com a chegada das novas mídias, traz novas demandas para o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, que precisa incorporar no conjunto de gêneros estudados, aqueles que circulam em espaços digitais, de modo especial, aqueles constituídos por diferentes semioses, como as videoanimações, por exemplo. Nesse sentido, Ferreira e Almeida (2018, p. 119) postulam que gênero animação “possui uma complexidade composicional e temática, o que requer do leitor-espectador habilidades voltadas para a compreensão das múltiplas semioses e de seus efeitos

de sentido.” Explorar essas semioses possibilita um trabalho voltado para a percepção de que as produções fílmicas são construções culturais, ou seja, 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.

Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 72) asseveram que as videoanimações permitem a exploração das diferentes semioses (palavras, imagens, cores, movimentos, sons etc.) pode favorecer uma formação de sujeitos ativos, “um sujeito que olha, um sujeito que ouve, enfim, um sujeito que compreende”, em uma atividade efetiva de interação que envolve “sujeitos interagindo e um conjunto de condições sócio-histórico-ideológico-culturais”, o que viabiliza o aperfeiçoamento de diferentes habilidades relacionadas aos tipos de letramentos, que constituem os macroletramentos, ou seja, os letramentos digitais, tal como proposto por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

O trabalho com videoanimações pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino que possam ir além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), ou seja, somar as essas práticas a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos que permitem uma abordagem que contempla as novas práticas sociais e de linguagem. Essas práticas possibilitam um atendimento das recomendações feitas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018, p. 478):

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, danças). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma

aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BRASIL, 2018, 478).

Além de uma atenção mais detida para as semioses que constituem os textos e para as possibilidades de sentido que indiciam, os textos multissemióticos, de modo especial, as videoanimações permitem a exploração de temáticas que integram o cotidiano social dos alunos, viabilizando espaços/tempos que podem favorecer a formação de sujeitos capazes de compreender e produzir discursos de maneira posicionada, em que sejam respeitadas as individualidades, as diferenças de ideias e posições, incentivados os valores democráticos e a atuação cooperativa e empática, questionados os preconceitos e construídos diálogos. Assim como outros textos multissemióticos, as videoanimações podem contribuir para a ampliação da visão crítica, ética e estética “para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social”. (BNCC, 2018, p. 484)

Esse tipo de texto plurissemiótico – na maioria das vezes – faz com que os sujeitos (re)conheçam diversos aspectos verbais e não-verbais, que antes passavam despercebidos, fazendo com que os insira em sua prática de leitura, tornando-o um indivíduo em constante processo de letramento, mais atento e mais crítico.

Vale ressaltar que a constituição textual multimodal alimenta diversas práticas sociais com riqueza de detalhes que vão desde as imagens, até cores, movimento, escrita e sons mesclando cada vez mais esses elementos compondo estruturas permeadas de linguagem verbal, visual e corporal, tais marcas são fatores relevantes em muitos textos/discursos da atualidade.

Segundo Belisário (2001, p. 2006), a utilização de animações, vídeos ou arquivos de áudio na escola favorece a motivação, na medida em que diminui “a eventual monotonia da leitura de textos escritos” e ressignifica “os textos de forma lúdica, garantindo um certo movimento interativo e uma atitude mais ativa do “leitor””.

Além disso, a forma como são construídos os referentes nos processos discursivos podem diferir entre si, de acordo com o projeto de dizer do enunciador. Em um discurso verbal, a relação de participação e de comprometimento entre anunciar um determinado fato o agente e o objeto é modalizada de modos diferentes, ou seja, pelo uso de adjetivos e verbos auxiliares. Mas, no discurso multimodal, em que há imagens, essa modalização dá-se pela combinação de cores, usos de tons claros e escuro, efeitos de luz, relevos, arranjos, etc. Vale salientar,

também, que compreender e analisar esse tipo textual não é uma tarefa simples, pois é necessário um conjunto de conhecimentos que advém de diversas áreas do conhecimento. Para reforçar essa ideia Ferreira e Almeida (2018) reforçam que

no contexto hipermediático, no qual as interações sociais se efetivam, é recorrente a presença de textos que se organizam e se atualizam por meio de diferentes semioses. Assim, consideramos relevante que o professor compreenda como essas semioses se articulam no processo de construção dos sentidos. Salientamos que essa compreensão é uma tarefa complexa, pois analisar textos audiovisuais exige conhecimentos advindos de diferentes áreas do saber (FERREIRA, ALMEIDA, 2018, p. 116).

Reconhecer as possibilidades de ensino-aprendizagem que a vídeoanimação traz para sala de aula é de suma importância para que se formem alunos proficientes na leitura de textos multissemióticos, capazes de inferir sentimentos, associar a outros tipos discursivos e destacar elementos coesivos que, maioritariamente, passam despercebidos por parte dos aprendizes.

Para reforçar essa ideia, novamente Ferreira e Almeida (2018) reiteram que

[...] podemos afirmar que o gênero animação possui uma complexidade composicional e temática, o que requer do leitor-espectador habilidades voltadas para a compreensão das múltiplas semioses e de seus efeitos de sentido (FERREIRA, ALMEIDA, 2018, p. 116).

A partir desse exposto, devemos considerar que para que as habilidades de leitura multissemióticas do espectador-aprendiz sejam desenvolvidas, o professor deve ter um conhecimento aprofundado sobre esse gênero, a fim de que o real objetivo seja efetivado pelo aluno dentro e fora da sala de aula.

4 ORGANIZAÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA DO TEXTO MULTISSEMIÓTICO

No presente trabalho utilizamos o termo verbal para situar às palavras de um texto gramaticalmente ordenadas e com uma finalidade comunicativa. Porém, a veiculação de palavras por si só não é possível, pois é necessária a utilização de um meio físico seja ele fonético ou gráfico. Portanto, é um equívoco pensar em formas de comunicação verbal sem elementos paralinguísticos², que podem ser vistos como problemas, tanto na transmissão verbal escrita quanto na transmissão oral e audiovisual, um exemplo disso é a voz e suas modulações. Se tratando das cores, essas podem servir de exemplo para comunicação visual. Algumas vezes elas podem designar determinadas funções paralinguísticas ou podem ser simplesmente simbólicas ou semióticas em um determinado código não linguístico.

Para compreender as múltiplas semioses, faz-se necessário tratar de recursos/mecanismos semióticos que compõem os textos/discursos.

Vamos, pois, à análise da videoanimação *Vida Maria...*

5 ANÁLISE DE DADOS

“Vida Maria” é um curta-metragem lançado no ano de 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos. A produção descreve a trajetória de vida da personagem Maria José, uma menina nordestina de origem pobre, que deixa de estudar para trabalhar e ajudar nas atividades domésticas. O enredo retrata, de modo dinâmico, a trajetória de vida da personagem em diferentes tempos (infância, adolescência, maternidade, envelhecimento). O espaço consiste em região sertaneja, provavelmente no nordeste do país, com recursos básicos de subsistência extremamente escassos. Masieiro e Silva (2013) apresentam uma síntese do enredo.

O filme se passa no sertão nordestino e retrata a vida de Maria José, uma menina de cinco anos a quem lhe é negado o direito de ter infância, tendo ela que deixar os estudos e trabalhar para ajudar a família. A história começa com a menina ajoelhada em uma cadeira, apoiando um caderno sobre o parapeito da janela, no qual está escrevendo. Em seguida sua mãe, Maria Aparecida, a impede de continuar fazendo aquela tarefa que lhe parecia tão prazerosa,

² Gestos de todos os tipos e outros componentes paralinguísticos são fatores que devem ser considerados como um problema, interferindo na efetivação da comunicação, pois também podem ter caráter semiótico não linguístico. Um exemplo, corriqueiro, é o volume da voz.

obrigando-a a ajudá-la nos afazeres. Seguindo sua difícil trajetória a menina cresce, casa, tem vários filhos, executa sua rotina de múltiplas tarefas, envelhece e em meio a isso vai se tornando uma pessoa mais rude. O último de seus filhos é uma menina, a quem dá o nome de Maria de Lurdes. Ao final do filme, quando Maria José vê a filha escrevendo no caderno, vai ao seu encontro e repete para ela o que ouvira de sua mãe quando criança, que ela não deve perder tempo “desenhando o seu nome” e exige que a menina a ajude nas tarefas, perpetuando a sina das Marias da família. Na última cena, o vento sopra e folheia ao contrário o caderno no qual Maria de Lurdes escrevia e assim percebe-se que as personagens usavam o mesmo caderno ao longo da história, pois em cada velha folha que ressurgue há um outro nome escrito, Maria de Lurdes, Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima e Maria do Carmo, reforçando a ideia de que a história foi se repetindo ao longo do tempo. (s/p)

A leitura da videoanimação permite a compreensão de que a temática de um determinado gênero é construída também no processo de interação, uma vez que várias questões podem ser problematizadas: condições de submissão da mulher em determinadas regiões, desigualdades sociais, trabalho infantil, importância do estudo como forma de emancipação etc. A enunciação cinematográfica não é explicitada de modo claro, “pois não se trabalha apenas com o discurso (verbal) de cada personagem, mas também com o olhar que cada uma delas deposita sobre a cena” (MACHADO, 2007, p. 14). Assim, “a pluralidade de pontos de vista, associada à progressão contínua de imagens, sons, ruídos e palavras, constitui a complexa função simbólica do enunciador cinematográfico”. (KUNZ; OLIVEIRA, 2013, p. 82) Desse modo, o trabalho interpretativo deve seguir as pistas deixadas pelos produtores para a reconstrução do projeto de dizer dos enunciadores. Ainda para Kunz e Oliveira (2013, p. 83),

Ressalta-se, nesse sentido, o papel do espectador na atribuição de sentidos da narrativa fílmica, assim como em outras artes, já que os significados de qualquer texto são acionados pelo olhar axiológico do receptor, ainda que este se limite às marcas inscritas na narrativa. O espectador significa, pois, a narrativa cinematográfica. Esse processo de significação, embora contemple a subjetividade interpretativa do receptor, deve amparar-se, contudo, nas marcas discursivas da narrativa fílmica (KUNZ; OLIVEIRA, 2013, p. 83).

Nesse contexto, é relevante destacar o início da narrativa fílmica. A princípio, a proposta do enunciador incide na focalização do caderno no qual a menina, de certa forma, estuda, sobrepondo-se ao olhar da personagem aproximando, assim, o

receptor da intimidade da personagem, permitindo-lhe comungar com ela o deleite com que escreve seu nome, provocando efeito de identificação entre ambos. A escolha pela inscrição em letra cursiva também serve como uma provocação para chamar a atenção do espectador, remetendo a simplicidade da vida daquelas pessoas e lugar além de denotar a imersão da personagem no mundo das letras e marcar a relação temporal na videoanimação.

Figura 5.1 – Título do curta-metragem



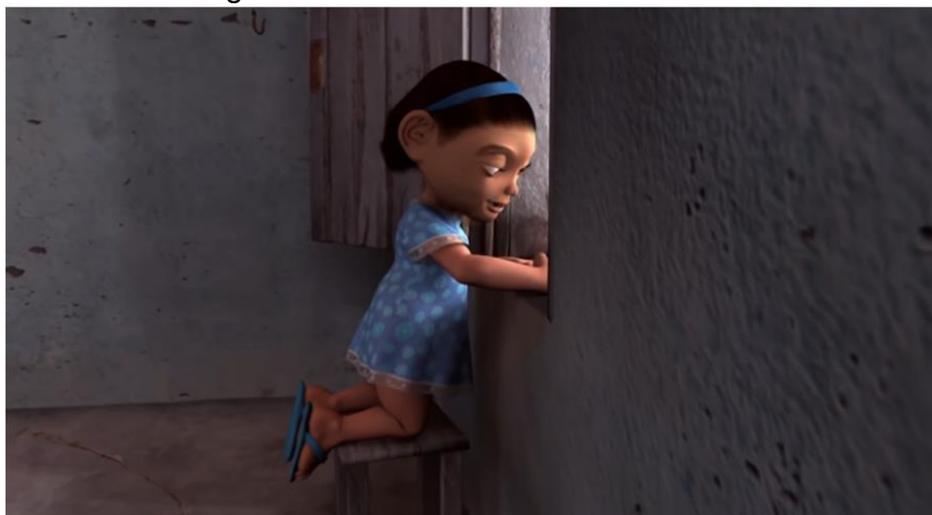
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4

Figura 5.2 – O caderno de Maria José



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4

Figura 5.3 – Maria estudando em casa



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4.

Para Machado (2007, p. 94), “o lugar que o espectador ocupa no ‘texto’ é uma construção do próprio ‘texto’, que dispõe a ação de uma determinada maneira, sugere um caminho de leitura [...]” sendo assim, o processo de ocularização. Esse processo pode ser exemplificado a partir da estratégia utilizada pelos produtores para apresentar a personagem: uma criança que demonstra ser tranquila e com expressão facial que denota leveza e alegria, tendo esses aspectos reforçados pela estampa florida de sua veste e tonalidade clara e não menos importante pela música extradiegética³, indicando apazibilidade.

Na sequência, a escolha feita pelo enunciador é a de afastar a cena aos poucos para compor a apresentação panorâmica da personagem, que está estudando com o caderno sustentado sobre o batente da janela (Figura 5.3), ao passo que o ponto de escuta revela o chamado de sua mãe – não ouvido por ela. A tranquilidade da menina, contudo, é interrompida pela mãe, que entra em cena para pedir à garota que pare de estudar para ajudá-la nas tarefas domésticas. O primeiro discurso verbal da narrativa é pontuado por uma fala enérgica:

— Maria José. Oh, Maria José, tu não tá me ouvindo chamar não, Maria? Tu não sabe que aqui não é lugar pra tu ficar agora? Em vez de ficar perdendo tempo desenhando nome, vá lá pra fora arranjar o

³ A música extradiegética é aquela que é dirigida ao público, ou seja, não faz parte da cena, o personagem não ouve nem reage à ela, ou seja, por definição, esse tipo de música não indica aquilo que vê um personagem porque ela se situa fora de sua história. Ela é, ao contrário, um índice da voz narrativa. (VANOYE, LÉTÉ, 1994)

que fazer. Vá. Tem o pátio pra varrer, tem que levar água pro bicho. Vai menina, vê se tu me ajuda, Maria José (RAMOS, 2006).

A mãe de Maria, uma senhora, é representada por um aspecto simples, mas que se entrelaça a uma postura rígida e austera, pelo fato de ser pobre, pela jornada de trabalho e pela falta de perspectiva de vida. No curta-metragem esse perfil da personagem é notado pelas suas vestes escuras e pelo modo grotesco de como interrompe o momento de estudo da filha. Nesse ponto, o enunciador fílmico constrói o deslocamento de Maria José de dentro da residência, de uma perspectiva de quem vê através da janela, os movimentos da garotinha trabalhando no quintal de casa.

Figura 5.4 – Maria José é interrompida, de estudar, por sua mãe



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4 (1:15)

Novamente, a música, que sugere alegria e tranquilidade, reverte-se progressivamente e, reforça as mudanças que a personagem vive diariamente, em que as tarefas domésticas são mais importantes que os estudos.

Aspectos culturais também são notados no decorrer do curta e durante a reprodução das músicas. Esses aspectos, em *Vida Maria* (2006), reforçam a ideia de conexão aos símbolos e signos da cultura nordestina, refletindo, também, mesmo que com pouca frequência, pelas falas peculiares dos personagens, tornando-se elementos referenciais da identidade e cultura daquele povo.

Ao simular um distanciamento da janela e um movimento em direção à Maria José, que está trabalhando no quintal, o enunciador fílmico, sob efeito da ocularização, faz com que a mãe, através da janela, e a filha se olhem. Essa cena ilustra o efeito da diegese, que se refere ao fato ou ao conteúdo narrativo em si,

evocando certa realidade ou acontecimentos que compreendem o enredo. Desse modo, a forma pela qual a história é contada resulta de uma escolha do enunciador, a qual incide sobre a significação do texto, conforme demonstra a Figura 5.5.

Figura 5.5 – A mãe observando a filha no quintal



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4.

A seguir, o enunciador fílmico ao voltar o foco para Maria José, ela já está crescida, inferindo a passagem do tempo e, junto a ela, a constante e enraizada rotina de sua vida. Na cena ouve-se o som produzido pelo manejo da bomba d'água e a garota, ao encher a lata com água, caminha com dificuldade devido ao peso do recipiente. Aqui o enunciador focaliza o rosto e o tronco da personagem, a fim de reforçar a exaustão que o trabalho causa.

Posteriormente Maria José se torna adulta e conhece Antônio, que futuramente será seu marido, sendo este a primeira vez a entrar em cena, novamente a ocularização é fechada pelo enunciador no rosto de Maria, cujo qual ainda aparenta estar jovem. Sua roupagem metaforiza sua vida e, as crenças criadas diante do futuro (seu marido).

Depois que Antônio cumprimenta Maria, eles desencadeiam um breve diálogo, sugerindo além de cortesia a aproximação do casal:

- Tudo bom, Maria?
- Tudo bom, Antonho.
- Dê aqui, deixe que eu levo.
- Não precisa não, Antonho. (RAMOS, 2006).

O rapaz se disponibiliza a ajudá-la a carregar a lata cheia de água e, na cena seguinte os dois tornam-se um casal; a história deles é marcada por carências que ultrapassam a materialidade e chegam à convivência de ambos, porém, marcada

por poucas falas. Assim como em toda animação as conversas entre os personagens são breves, reforçando a ideia da vida estéril que dividem é de privação tornando-se, mais tarde, esses diálogos infecundos. Em seguida, Maria, já grávida, caminha com dificuldade em direção ao pilão. O enunciatom a projeta de costas, porém quando ela se aproxima do objeto, passa a focalizar a personagem de frente, como mostra a figura a seguir:

Figura 5.6 – Maria trabalhando no quintal de casa



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4 (3:17).

Em seu rosto ainda é retratada a leveza, mas, em seguida, o tempo passa e a vida da personagem continua restrita aos limites da casa e da escassez de materiais. Rodeada por uma cerca, pode-se inferir que a personagem vive em uma prisão sociocultural típica daquele universo.

Novamente, a sugestão, em relação à progressão temporal é estabelecida pela metamorfose da personagem e da sua vestimenta e a expressão facial que passa a evidenciar maior aridez, mas que ainda continua a realizar as corriqueiras tarefas. Dentro da cerca, a protagonista é referenciada em suas sucessivas gestações, além disso, a música extradiegética, que vai perdendo seu ritmo alegre e rápido, passa a indicar tristeza e amargura, sentimentos esses pertencentes à Maria José.

A partir desse ponto, assim como a música, as vestes de Maria José perdem a vivacidade das cores e os enfeites floridos. Ela passar a usar roupas escuras, que vai do verde ao preto, além disso, sua aparência sofre uma brusca mudança, apontando para o seu abatimento. Alterações essas que são destacadas pelo enunciatom fílmico a partir da rotação que realiza ao redor de Maria. Agora se ouve a

respiração ofegante da personagem – som intradieético (KUNZ; OLIVEIRA, 2013), explicitando seu cansaço em consequência do árduo trabalho.

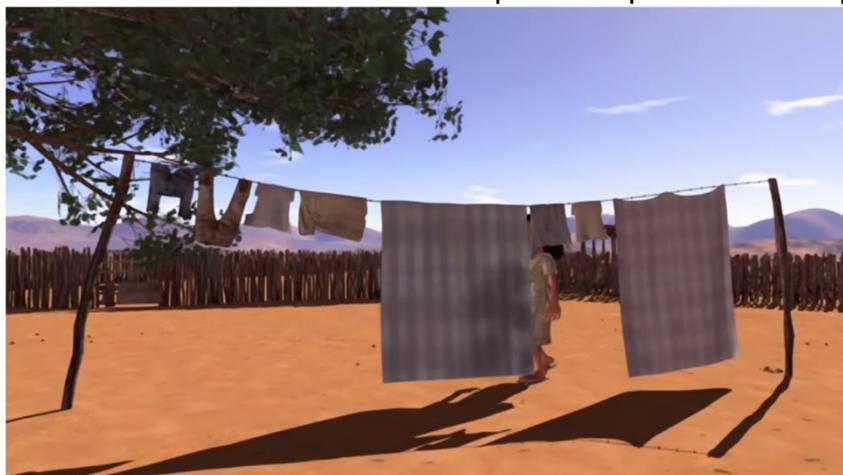
Enunciador projeta o olhar da personagem para o alto, ou seja, para o céu a fim de ter a mesma visão que a personagem procura e, depara-se com o intenso brilho do sol que é acentuado pelas cores daquela cena, revelando o quão árduo é o clima do local. Posteriormente, ainda de costas, a ocularização mostra Maria contemplando o céu e, indo para perto de um varal com roupas; o enunciador fílmico projeta a personagem que está andando, em uma visão frontal e, em seguida, apresenta uma posição distanciada para compor uma cena panorâmica. Como mostra a figura a seguir:

Figura 5.7 – Maria indo até o varal



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4.

Figura 5.8 – Enunciador fílmico se afastando para compor uma visão panorâmica



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4.

Sob uma árvore, Maria José observa, com uma vassoura em uma das mãos, seus sete filhos passarem e lhe pedirem a bênção. Nesse momento, o enunciador apresenta a personagem de frente, como se os filhos passassem entre o ele e a personagem que, além de triste, continua a envelhecer. Quando os filhos de Maria José entram em cena, a música se torna um pouco mais alegre – não tanto quando no início do curta-metragem – mas deduz-se que seus filhos representam a alegria e o consolo da personagem.

Figura 5.9 – Maria com feições características de uma vida de privações



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4.

O rosto, que antes transmitia beleza e sutileza, agora, modificado pelo fator tempo e com traços de mulher, já apresenta o contrário. Compõem-se, aqui, traços que estabelecem a passagem temporal, onde o espaço que a diegese acontece permanece sem alterações desde sua antecessora.

Ríspida como a mãe, a protagonista vai em direção ao interior de sua casa para procurar Maria de Lourdes, sua única filha mulher. Nesse instante, o enunciador fílmico projeta a cena como se a personagem passasse por ele, pois a retrata de frente, de lado e de costas. Já dentro de sua casa, o enunciador apresenta a cena pela parte posterior da personagem, retoma o discurso que a mãe travou no início da videoanimação, reproduzindo a cena com a filha Maria de Lourdes, apropriando-se do mesmo diálogo e gestualidade, demonstrando assim, a marca do daquele momento brusco e determinante de seu destino.

Figura 5.10 – Maria José reproduzindo a mesma gestualidade e dialogo de sua mãe



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4.

Essa retomada na narrativa não é por acaso, mas revela a cicatriz deixada na vida de Maria José. Para isso, quando o enunciador foca no rosto de Maria José, mais uma vez, demonstra a sua infelicidade e amargura tornando-a incapaz de deixar esse destino de lado e (re)produzindo as mesmas situações e diálogos enraizados de geração para geração, sendo esse último reforçado pela fala da própria personagem e que acrescenta “fica aí fazendo nada, desenhando nome” (RAMOS, 2006). Esse ato e também seu discurso, na realidade, revela o desapontamento diante da vida, pois sempre se limitou e não conseguiu o que almejava em decorrência do muito trabalho e de uma vida pobre.

Na sequência, Maria José, já bastante envelhecida, é mostrada pelo enunciador fílmico com o olhar voltado ao caixão da mãe, que está sendo velada em casa (Figura 5.11). No interior da casa pode ser notada a presença de poucos objetos, o enunciador focaliza um crucifixo na parede e a imagem de Nossa Senhora Aparecida e de um padre, aproximando ainda mais, sua vida religiosa, com as tradições nordestinas fazendo com que, além de causar um forte impacto emocional, faz com que o espectador comungue de todo o sofrimento de perda da protagonista.

Figura 5.11: Maria, já envelhecida, velando sua mãe.

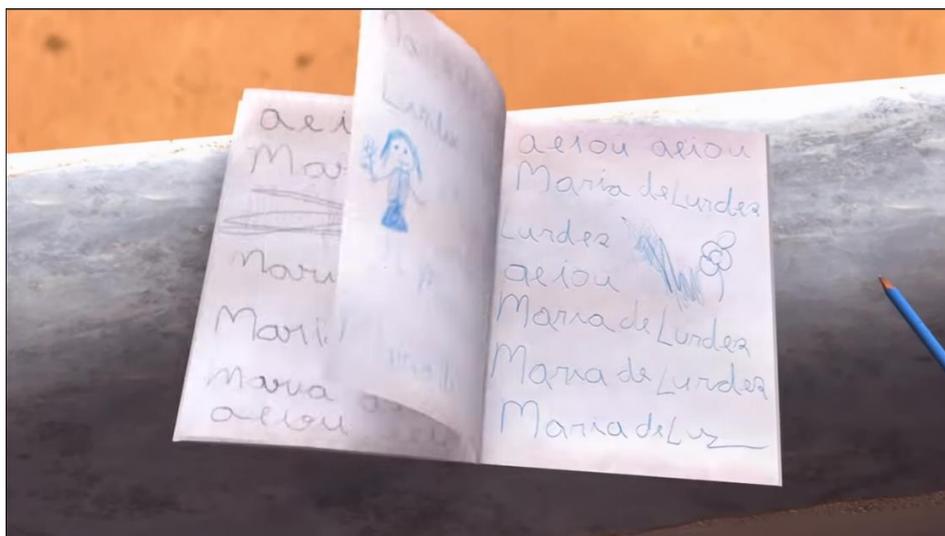


Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4.

Com a personagem perto da urna o enunciador constrói uma cena em que é apresentado o cômodo da casa em uma volta de trezentos e sessenta graus, voltando-se para a janela, de onde se pode ver Maria de Lurdes, a filha mais nova de Maria José, no quintal colocando água na lata, repetindo toda a trajetória que Maria José fazia quando criança, repetindo todo o ciclo de vida: longe de novas oportunidades e estudos.

No parapeito da janela, Figura 5.12, encontra-se o caderno em que a menina estudava. As páginas retroagem e evidenciam o registro do estudo de outras várias Marias, de gerações antecessoras que não obtiveram perspectivas de mudanças em suas vidas, instaurando uma condição definitiva que reforça seus destinos.

Figura 5.12: Páginas do caderno retroagindo



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4.

A análise das escolhas das semioses (imagens, cores, músicas, sons, falas, movimentos etc.) permite evidenciar que a constituição dos textos/discursos mobiliza a seleção de vários mecanismos que orientam a interpretação e orientam o processo de produção de sentidos, segundo o projeto de dizer dos enunciadores. Analisar a videoanimação, de modo mais detido, possibilitou compreender que “não são os acontecimentos relatados que contam, mas a maneira pela qual o narrador nos fez conhecê-los” (TODOROV, 2009, p. 221).

No caso da animação analisada, a linguagem é marcada pela heterogeneidade sígnica, ou seja, várias linguagens concorrem para a instauração narrativa: imagética (cores, enquadramento, etc.), musical, verbal, sonora. Disso decorre que a enunciação é mais complexa, já que essas várias linguagens podem simultaneamente constituir fontes de informação e para evocar sentidos. Pois, as múltiplas ocularizações, movimentações visuais e incidências de diversas linguagens, como a sonora, a verbal e a imagética, concorrem na mesma proporção e de maneira significativa para construir ou destacar os significados da narrativa fílmica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como escopo corroborar para a importância do trabalho com a videoanimação em sala de aula, enfatizando as contribuições que ela tem no que concerne ao aperfeiçoamento de diversas habilidades linguísticas, tais como a leitura e a escrita de textos multissemióticos.

Uma vez que, em função dos avanços das tecnologias e da transmutação textual (desde a produção à recepção) destes textos midiáticos, demonstram o fácil acesso a eles via mídias digitais, reflexo de uma sociedade globalizada.

Sendo assim, com base nas análises realizadas no corpo do trabalho, pudemos perceber, em um primeiro momento, como tal gênero pode ser uma eficiente estratégia metodológica em sala de aula para a ampliação dos multiletramentos, principalmente o digital. Enfatizando ainda mais para a apropriação da videoanimação e, para além dela, dos mais diversos gêneros textuais disponíveis, uma vez que grande parte deles possibilitam um trabalho não somente com as habilidades linguísticas, mas também trabalhar o conhecimento prévio, dos alunos, durante a leitura, desse tipo de texto, fazendo com que eles processem

outros conhecimentos para chegar a uma determinada interpretação. Dentre eles, é válido salientar o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico, o conhecimento interacional e o conhecimento lexical. Para além desses conhecimentos o trabalho com a videoanimação possibilita também trabalhar práticas sociais e cidadãs, de extrema importância para viver em sociedade, porém, muitas vezes esquecidas e desvalorizadas no contexto escolar.

À luz da presente pesquisa, constatamos que o trabalho com múltiplas semioses pode servir de ponto de partida para a elaboração de propostas de leitura que abrangem diversos mecanismos que formam os textos. Nesse sentido, a análise linguístico-semiótico-discursiva apresentada neste trabalho, ratifica que o estudo de textos multissemióticos faz com que haja um redimensionando de sentidos levando a diversas interpretações e, integram as práticas de usos da linguagem em diferentes contextos sociais. Cabe aqui, destacar que as interpretações podem evoluir e variar de acordo com o uso em sociedade, visto que essas interpretações são construções culturais.

Nessa perspectiva, é necessária uma formação continuada para que os professores possam estar aptos para a elaboração de propostas de leitura e produção de textos que contemplem múltiplas linguagens devido ao surgimento e a ampla difusão de gêneros digitais emergentes que circulam pelos canais digitais.

Ademais, a pesquisa apontou que essas novas formas provocam um redimensionamento dos textos compostos por elementos verbais, ou seja, alfabéticos fazendo com que coexistam, na mesma produção diferentes modos (fala, escrita, imagens), com seus diferentes recursos indiciadores de sentido (cores, sons, movimentos, links, imagens, palavras, diagramações, etc.), o que demanda orientações pedagógicas mais direcionadas para a exploração da multiplicidade de linguagens e de seus efeitos de sentido por parte do leitor, inserindo relações entre os elementos imagéticos e linguísticos e os componentes sociais.

Por fim, encontramos nesse trabalho uma proposição para contribuir, a partir de uma discussão teórica, a uma reflexão acerca da melhoria do processo de textualização nas produções multissemióticas que integram o contexto escolar e que, por conseguinte, favorecem a formação de sujeitos leitores - usuários das mídias sociais -, mais perspicazes e mais proficientes. Fazendo com que nesse novo contexto de interação induza à escola a necessidade de (re)formular as práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ALMEIDA, Júlio. *Texto e textualidade em diálogos intersemióticos*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Linguagens em diálogo n. o 42, p. 65-75, 2011. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/42/artigo4.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2019.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

BELISÁRIO, Aluizio. Educação a distância & Internet: a virtualização do Ensino Superior. In: ADVIR. Rio de Janeiro: Associação de docentes da UERJ, 2001.

BRAIT, Beth. *Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* [online]. 2013, vol.8, n.2, pp.43-66. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>>. Acessado em: 27 out. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, v. 2, p. 25-40, 2005.

DE PAULA, Luciane; SERNI, Nicole Mioni. *A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical*. Raído, v. 11, n. 25, p. 178-201, 2017. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6507/3498>>. Data de acesso: 23 nov. 2019.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. PEDRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EDMONDSON, Ray. *Filosofia e princípios dos arquivos audiovisuais*. Paris: UNESCO, 2004.

FERRAZ, Janaína A.; VIEIRA, J. A.. Multimodalidade: contato entre diferentes semioses em livro didático de PBSL. *PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, v. 21, n. esp., p. 135-150, 2012. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/download/1699/1510>>. Acesso em: 17 out. 2019.

FERREIRA, H. M.; ALMEIDA, P. V. Formação de professores para o trabalho com textos audiovisuais: uma proposta de leitura do gênero videoanimação. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, [S.l.], v. 22, n. 2, 2018.

FERREIRA, H.; ALMEIDA, P. V.; DIAS, J. Mecanismos enunciativos constitutivos da tessitura de textos multissemióticos: uma proposta de análise. *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*, [S.l.], v. 21, n. 3, 2017.

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.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os sentidos do Texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KUNZ, Marinês Andrea; DE OLIVEIRA, Ana Paula Marques Cianni. O desvendar da enunciação no curta-metragem “Vida Maria”. *Comunicação Midiática*, v. 8, n. 1, p. 7, 2013.

LEAL, Audria; CALDES, Ana. Mecanismos de textualização e construção textual: para uma abordagem sócio discursiva do *cartoon*. **Revista Diacrítica**, v. 27, n. 1, p. 175-194, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/dia/v27n1/v27n1a07.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2019.

MACHADO, Arlindo. *O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço*. São Paulo: Paulus, 2007.

MASIERO, Cláudia G.; SILVA, Cristina E. *Herança Cultural e Linguagem em “Vida Maria”*. In: 9º Encontro Nacional da história da Mídia, 06, 2013, Ouro Preto. *Anais eletrônicos*. UFOP: Ouro Preto, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/heranca-cultural-e-linguagem-em-201cvida-maria201d>>. Acesso em: 12 out. 2019.

MENDONÇA, Márcia. Texto. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/texto>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

MORAN, J. M. *O vídeo na sala de aula*. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf>. Acessado em: 28 mai. 2019.

RAMOS, Márcio. Vida Maria. [Filme]. Produção de Márcio Ramos, direção de Márcio Ramos. Brasil, 2006. 8,35 min. color. son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>. Acesso em: 28 mai. 2019.

ROJO, Roxane H. Textos multimodais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2017. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SANTOS FILHO, I. I. *Os mecanismos de textualização visuais em articulação com os linguísticos: os diversos recursos semióticos em tessitura para a composicionalidade do texto*. Revista Linguagem. 9. ed. 2009. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao09/artigos_santosfilho.php. Acesso em: 3 ago. 2019.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p.218-264.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. *Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos: TCCs, monografias, dissertações e teses*. 2. ed. rev., atual. e ampl. Lavras, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/11017/5/NOVA%20VERS%C3%83O%20D O%20MANUAL%20DE%20NORMALIZA%C3%87%C3%83O%20E%20ESTRUTUR A%20DE%20TRABALHOS%20ACAD%C3%8AMICOS.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

VANOYE, Francis & LÉTÉ, Anne Goliot. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas, SP: Papirus, 1994.