

Processos de textualização em textos não verbais: formando professores na perspectiva dos multiletramentos

Textualization process in non-verbal texts: professional teachers development by multiliteracy perspective

Marco Antonio Villarta-Neder¹
Universidade Federal de Lavras
villarta.marco@ufla.br

Helena Maria Ferreira²
Universidade Federal de Lavras
helenafferreira@ufla.br

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo explorar algumas possibilidades de análise do processo de textualização da videoanimação *Vida Maria*. Analisamos essa peça audiovisual enquanto enunciado em diálogo entre as várias semioses que a compõem e com os enunciados multissemióticos que compõem a experiência de produção de sentidos do espectador. Discutimos as condições de diálogo dessas múltiplas semioses no contexto de múltiplos letramentos. Além disso, buscamos trazer alguns aspectos a serem considerados nas práticas escolares, do ponto de vista de um trabalho dialógico para com as textualizações multissemióticas. Para a abordagem analítica proposta neste artigo pautamo-nos em estudos sobre texto e discurso, sobre arte e cinema, sobre literatura e outras linguagens, sobre semiótica e semioses, evidenciando a conjugação de diferentes referenciais teóricos que convergem ou se complementam, seja na dimensão conceitual, seja na dimensão metodológica, que são basilares para a ampliação dos estudos sobre a leitura de videoanimações em sala de aula. São eles o referencial do Círculo de Bakhtin, a Linguística Textual e algumas abordagens semiológicas.

Palavras-chave: multissemiose; videoanimação; sentidos.

¹ Professor do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras e do Programa de Pós-graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade; Líder do Grupo de Pesquisa: Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin – GEDISC (UFLA/CNPq).

² Professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade; Líder do Grupo de Pesquisa: Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa – TEXTUALIZA (UFLA/CNPq).

ABSTRACT: This article's aim is to explore some analytical possibilities of textualization process on videoanimation *Vida Maria*. We analyze this audiovisual text as an utterance in dialogue among several semiosis that assembles it and with multisemiotic utterances that compound spectator's experience of producing meanings. We also discuss dialogue conditions of these several semiosis in multiliteracy context. Beyond that, we intend to bring some aspects to be considered at school practices, from a point of view of a dialogic work with multisemiotic textualizations. In order to go on with the analytical approach of this article, we are based in studies about text, discourse, art, cinema, literature and other languages, semiotics and semiosis, highlighting the convergence of different theoretical references, which take the same compromises or which complement each other, either in the conceptual dimension or in the metodological, what is fundamentally needed to expand studies about videoanimation reading at the classroom environment. Mainly, we use Bakhtin's Circle theories, Textual Linguistics and some semiological approaches.

Keywords: multisemiosis; videoanimation; meanings.

Introdução

As pesquisas sobre os multiletramentos têm buscado recorrentemente uma articulação com o campo da formação de professores e da pedagogia de línguas. Teorizações sobre o trabalho com textos multimodais/multissemióticos³ em sala de aula são exemplos disso – e têm relação intrínseca com o recorte deste artigo, que apresenta uma proposta de análise do processo de textualização de textos audiovisuais (videoanimação), efetivada em um contexto de formação de professores em um projeto institucional voltado para bolsistas de um curso de licenciatura em Letras⁴.

Para a abordagem analítica proposta neste artigo pautamo-nos estudos sobre texto e discurso, sobre arte e cinema, sobre literatura e outras linguagens, sobre semiótica e semioses, evidenciando a conjugação de diferentes referenciais teóricos que se convergem ou se complementam, seja na dimensão conceitual, seja na dimensão metodológica, que são basilares para a ampliação dos estudos sobre a leitura de videoanimações em sala de aula.

Dada a diversidade de mecanismos que constituem o processo de construção de um texto, elegemos, neste capítulo, quatro dimensões⁵, que, no nosso entendimento, poderão constituir um viés de leitura da animação, de modo a contemplar questões textuais e discursivas. Nesse sentido, buscamos evidenciar a importância da articulação entre as múltiplas semioses para a compreensão do projeto

³ Dado que há diferenças conceituais entre tais conceitos, assumimos, neste artigo, o termo “multissemiótico”.

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Licenciaturas (PBLIC/UFLA).

⁵ Não nos ocuparemos aqui da questão sonora, relativa aos sons não vocais e não musicais. A organização das semioses sonoras se efetiva na videoanimação do seguinte modo: trilha sonora (música produzida por Hérlon Robson), sons onomatopaicos (efeito sonoro de passos, queda da criança do assento, ruído do sarrilho, movimentação da água em uma lata, respiração ofegante representativa de cansaço, despejar de grãos, processamento manual de grãos, vassoura, abertura de uma cancela, passagem de folhas de um caderno), falas – mãe, pai, filhos e Antonio (diálogos curtos, entonação).

de sentido proposto pelos produtores que realizam uma ação enunciativo-discursiva nas intersecções estéticas e técnicas da composição fílmica.

Reiterando o exposto, elucidamos que o presente artigo tem por objetivo vicejar possibilidades de encaminhamentos didático-metodológicos voltados para a análise de processos de textualização de uma videoanimação, intitulado *Vida Maria*. Destacamos que o gênero *videoanimação* apresenta especificidades em relação ao uso de recursos que promovem a coesão do texto e as condições de coerência (textual e contextual), já que é composto pela integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento, provocando, conseqüentemente, uma reorganização diferenciada dos processos de articulação entre partes e de sua relevância para o interlocutor⁶.

Embora os estudos sobre os processos de textualização/textualidade⁷ tenham apresentado avanços substanciais possibilitados por muitos pesquisadores do campo da Linguística Textual, a discussão sobre a articulação e a progressão em textos audiovisuais, de modo mais específico, ainda é incipiente no âmbito educativo, já que, nesse contexto, as práticas textuais têm sido circunscritas, primordialmente, ao estudo dos textos verbais escritos ou dos recursos semióticos da imagem estática presentes em alguns gêneros, tais como tiras de humor, charge etc.

A relevância de um estudo de questões como essas parece residir na falta de preparação de professores para o encaminhamento de práticas que contemplem a análise de recursos semióticos (verbal, visual, sonoro e digital), bem como na complexidade própria da linguagem das produções multissemióticas. Paradoxalmente, apesar de construções fílmicas integrarem o cotidiano social, na escola, esses textos não são subsumidos em uma proposta efetiva de análise de suas múltiplas linguagens, em que efetivamente seja analisado o potencial semiótico das imagens em movimento. Desse modo, a reflexão aqui proposta se baseia em um viés sociointeracionista e dialógico sobre as linguagens e os sujeitos, subsidiada por um referencial teórico-epistemológico sobre multissemioses, sistemas sígnicos não-verbais e multiletramentos, redirecionados à formação de professores.

Defendemos a posição de que os encaminhamentos didático-metodológicos adotados pelo professor, notadamente, estão assentados em suas referências, que advêm de suas experiências ou de seus saberes. Assim, os cursos de formação de professores terão de corresponder, em suas especificidades de área e em sua responsabilidade política, às exigências sociais para a formação de cidadãos que possam, efetivamente, ler, escutar e produzir textos que integrem, em sua unidade, vários sistemas sígnicos e as modalidades oral e escrita da semiose da língua e posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas “que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos” (Brasil, 2017, p. 145). Desse modo, a criação de momentos de discussão que favoreçam o aperfeiçoamento de competências docentes relacionadas

⁶ De acordo com Joly (2012), 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).

⁷ Não faremos distinção entre os dois termos, optamos por tratá-los como sinônimos.

à leitura e à produção de gêneros multissemióticos que circulam nos diferentes espaços sociais pode contribuir para uma formação que apresente simetria entre a própria formação e as demandas da sociedade da informação.

A textualização em textos audiovisuais: implicações pedagógicas

Analisar o processo de textualização em textos audiovisuais ainda representa um desafio, dada à escassez de pesquisas que tratam dessa questão. No entanto, a literatura que versa sobre a organização em textos verbais, em imagens estáticas e nas teorias sobre cinema, que poderão iluminar uma discussão assentada em princípios teórico-metodológicos já consolidados.

Entender a textualização das produções fílmicas, como a da videoanimação, por exemplo, significa considerar o conjunto de processos (formais e interacionais) que contribuem para que um texto possa se constituir como um todo significativo, em um acontecimento enunciativo. Nessa direção, consideramos que uma análise de uma peça audiovisual impõe a compreensão das relações de significado entre as semioses que compõem o gênero (falas, gestos/expressões faciais, movimentos, sons, iluminação, enquadramento, perspectiva, planos, cores etc), bem como a importância de cada semiose para a construção dos sentidos, em relação ao contexto social representado no/pelo texto.

Nessa acepção, segundo Joly (2012, p. 48),

Demonstrar que a imagem é de fato uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que, nessa qualidade, distingue-se do mundo real⁸ e que, por meio de signos particulares dele, propõe uma representação escolhida e necessariamente orientada; distinguir as principais ferramentas dessa linguagem e o que sua ausência ou presença significam; relativizar sua própria interpretação, ao mesmo tempo, que se compreendem seus fundamentos: todas garantias de liberdade intelectual que a análise pedagógica da imagem pode proporcionar.

A partir do exposto, podemos considerar que uma análise pedagógica voltada para a formação de leitores na escola está, de forma dialética, ligada à formação de leitores para os multiletramentos, em que as dimensões linguísticas/semióticas, textuais, discursivas e culturais estejam implicadas.

Para Rojo (2009), os multiletramentos podem ser categorizados em três tipos básicos: múltiplos, multissemióticos e críticos. Para a autora, os letramentos múltiplos consideram os letramentos culturais, que buscam articular a dimensão local/regional com uma dimensão global/planetária, ou seja, significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (Rojo, 2009, p. 107). Os letramentos multissemióticos, são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (Rojo, 2009, p. 107). Os letramentos críticos são “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles

⁸ Ponderamos aqui, que entendemos esse real a que a autora se refere também como uma representação, construção sociocultural e histórica que alude a um objeto do mundo, mas, necessariamente, com essa mediação.

de maneira instantânea, amorfa e alienada” (Rojo, 2009, p. 108). Esses tipos de letramentos permitem articular a multissemiose/ multimodalidade das mídias digitais, as múltiplas práticas de letramentos sociais e a multiculturalidade advinda das diferentes culturas locais.

Desse modo, configura-se a existência paralela de vários tipos de letramento, e, em decorrência, várias demandas de formação de leitores. Nessa direção, o processo de ensino-aprendizagem da leitura deve compreender a multimodalidade, que se refere às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada interação, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. (Dionísio, 2011). Abrange, portanto, a escrita, a fala e a imagem. O processo de leitura assim dimensionado contempla, nas análises dos textos, além dos elementos lexicais, os diferentes modos de representação: imagens, música, gestos, sons.

Essa abordagem exige, segundo entendimento de Gomes (2010, p. 96), a descentralização da linguagem verbal como fonte única da construção do sentido, uma vez que várias outras semioses integram o processo de construção dos sentidos e a constituição de identidades sociais. Além disso, um novo olhar sobre os limites entre os papéis da linguagem, da imagem, do suporte, do *layout*, do desenho do documento tem sido requerido, dado o potencial semiótico de cada recurso utilizado pelos autores/produtores. A habilidade para identificar os diferentes recursos (da linguagem verbal, das imagens e da retórica digital) e para compreender os modos como eles podem ser empregados isolada e interativamente para produzir sentidos constitui-se uma questão intrinsecamente relacionada aos multiletramentos.

Nessa acepção, um texto passa a ser uma prática comunicativa materializada, por intermédio das múltiplas modalidades da linguagem, tais como: verbal [escrita e oral] e não verbal [visual] (Xavier, 2006), ou seja, um texto pode se materializar por meio da linguagem escrita, oral e/ ou imagética, bem como da articulação/ integração dessas modalidades. Recursos visuais (ícones, imagens, cores, tipos de letras, combinação de letras, de palavras, de frases etc.) e recursos sonoros (sons, ruídos, gravação de falas, combinação de sons com textos falados etc.) são indiciadores de sentidos. Para Dionísio (2011, p. 131), “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser [...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem.”

O processo de ensino-aprendizagem da leitura, dimensionado na perspectiva dos multiletramentos, favorece uma ampliação da concepção de texto, pois rompe com a tradicional didática da escolarização do leitor, que atribuía primazia à linguagem verbal (escrita), focalizando, sobretudo, por práticas que direcionavam para uma perspectiva monomodal (Ferraz, 2011). Tal postura centrava-se, única e exclusivamente, na modalidade escrita da linguagem, além de contemplar apenas a semiose da língua.

Assim, analisar a inter-relação entre os diferentes recursos constitutivos dos diversos gêneros discursivos - concretizados em suas diferentes estruturas composicionais, em seus suportes, em suas funções comunicacionais, com seus estilos de linguagem⁹ – é essencial para uma adequada percepção de como as combinações dos modos semióticos criam significado a fim de alcançar os propósitos definidos em cada prática social.

⁹ A questão do estilo se evidencia como um fator relevante para a discussão, uma vez que as videoanimações possuem suas especificidades de produção. O estilo diz respeito como um gênero específico se comporta e se constitui: as cenas são construídas por fotos, objetos ou desenhos (feitos à mão ou por meio de computação gráfica), que adquirem movimento e são articulados com outras semioses (música, ruídos, falas, iluminação, cores etc).

Discorrendo sobre essa questão, Kress e Van Leeuwen (2006) apontam a necessidade de práticas pedagógicas que incitem o aperfeiçoamento das habilidades de questionar, interpretar e criticar os recursos multissemióticos. Para os autores citados, a multimodalidade¹⁰ contempla um texto em seu todo significativo, ou seja, na inter-relação entre seus diferentes elementos constituintes. Assim, o empoderamento semiótico depende da compreensão das diferentes semioses presentes em cada gênero e deve partir dos seguintes pressupostos: a) as imagens visuais podem ser lidas como um texto; b) a multiplicidade de significados dos textos multimodais deve estar pautada nos seus contextos sociais; c) as imagens visuais, como a linguagem e todos os modos semióticos, são socialmente construídas. Para Santos e Souza (2008, p. 4), “as imagens nunca devem ser encaradas de maneira inocente e devem ser sempre analisadas considerando-se sua dimensão sócio-ideológica”.

Nesse contexto, Rojo (2013) assegura que a sociedade da informação funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas questões precisam ser tematizadas na escola. A respeito dessas considerações, reiteramos que os multiletramentos pressupõem a assunção de um ponto de vista que concebe que os modos de ler e escrever não se restringem apenas à leitura e à escrita de textos verbais, mas se estendem à leitura dos códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, em seus diferentes suportes. Sob o ponto de vista adotado, a construção desses textos é feita a partir de recursos que levam em conta a *vontade discursiva* (Bakhtin, 2017)¹¹. Assim, a seleção de diferentes recursos semióticos não se configura como uma mera atividade linguística, mas se constitui em um processo que é “imposto” pelas especificidades dos gêneros discursivos e revela como os interlocutores intersubjetivamente realizam escolhas significativas, (re)elaboram realidades, estabelecem suas expectativas e orientam/realizam a interpretação.

Analisar o processo de textualização de um texto multissemiótico (audiovisual) é uma ação de linguagem, pois a leitura de um texto pressupõe um leitor ativo, que precisa agir para compreender o conteúdo temático e sua discursividade, as formas de organização das partes desse texto, de suas semioses que lhe são constitutivas e seus efeitos de sentido, as escolhas realizadas pelos autores/produtores e os espaços individuais/sociais ocupados pelos leitores/espectadores¹².

Em face do exposto, podemos depreender que o ato de ler se configura como uma prática que se reveste de complexidade, em que vários mecanismos se agenciam para a construção da textualidade. Analisar esses mecanismos em uma proposta de leitura de textos audiovisuais demanda uma articulação de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Nesse sentido, a proposta de análise, aqui explicitada, busca uma conjugação desses diferentes referenciais, sem desconsiderar as possibilidades de convergência e de diálogos entre as abordagens.

¹⁰ Nesse artigo, entendemos tratar-se de multissemioses num único evento enunciativo.

¹¹ Bakhtin usa a expressão Речевая воля (rietchieváia vólia) em russo, que tem recebido traduções diferentes: *vontade discursiva*, *intenção discursiva*, *intuito discursivo*, *projeto de dizer*, *vontade de produzir sentido*, *querer-dizer*. Adotamos aqui uma forma utilizada por Paulo Bezerra, tanto na primeira tradução do russo para o português do *Estética da Criação Verbal*, quanto da versão revisada de *Os gêneros do discurso*.

¹² Segundo Aumont (2012, p. 77), esse sujeito não é de definição simples, e muitas determinações diferentes e até contraditórias, intervêm em sua relação com as produções imagéticas: além da capacidade perceptiva, “entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez, são muito modelados pela vinculação a uma região da história (a uma classe social, a uma época, a uma cultura)”.

Metodologia

Neste artigo, buscamos construir uma proposta de leitura de uma videoanimação. Essa proposta utilizou como arcabouço teórico-metodológico os estudos sobre gêneros discursivos (Bakhtin, 2017), sobre sintaxe visual de imagens estáticas - a Gramática do Design Visual (Kress e Van Leewen, 2006). A análise foi realizada levando-se em conta quatro critérios considerados por nós essenciais para um estudo de imagens em movimento.

Quanto à questão dos gêneros discursivos, vale enfatizar que, para Bakhtin (2017, p. 11-12, destaques do autor), eles são conceituados enquanto *enunciados*:

O emprego da língua efetua-se na 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 de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no *conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*.

Lembrar que *gêneros discursivos* são *enunciados* importa para relevância do arcabouço teórico-metodológico deste artigo. Em primeiro lugar, porque, sendo enunciados, importa recordar, também, o conceito de enunciado no referencial bakhtiniano. Para Volóchinov (2013, p. 118), “qualquer enunciação, também aquela escrita, completa, responde a alguma coisa e é orientada para uma resposta.” Esse movimento, dialógico entre o antes e o depois institui um procedimento metodológico. Esse diálogo entre signos que precedem e signos que sucedem, no entanto, não se restringe a um confronto estrutural. Diz Bakhtin (2011, p. 401) que,

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de ‘oposição’. [...] Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância dos sujeitos falantes), [...] o sentido profundo [...] desaparecerá.

Há, portanto, implicações metodológicas de duas instâncias. A primeira, de viés analítico, que exige de nós analistas que não percamos de vista essa integrada e mútua constitutividade entre sujeitos e entre os sujeitos e os acontecimentos, entre os signos. Para Bakhtin (2011, p. 400): “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos.” A segunda, de viés propositivo enquanto procedimento metodológico de trabalho dos professores na sala de aula. Não há respostas prontas. Há um caminho, inerente ao

funcionamento dos sujeitos e dos sentidos, que é o diálogo, o correlacionamento, o cotejo entre signos, palavras textos que são gestos que resposta que os sujeitos, ao se constituírem na interação, produzem e que os constituem em cada ato concreto, em cada enunciado concreto. Propomos que os professores saibam da existência desse caminho e que o exercitem, na condição de sujeitos que interagem com os sujeitos que construíram a peça audiovisual e com os sujeitos-alunos, outros sujeitos que farão dialogar essa construção com outras histórias de diálogos e, portanto, com outros sentidos.

Parece um lugar-comum poético e quase de autoajuda, mas ao dizermos, bakhtinianamente, que não há como analisar o enunciado senão na vida, estamos tratando dessa condição concreta e única de sujeitos que se utilizam de signos já criados anteriormente, mas cujos sentidos são irrepetíveis porque irrepetível é o contexto de vida dentro do qual esses sujeitos interagem, dessa maneira específica, com as respostas específicas a signos anteriores e com compreensões e respostas posteriores.

Por último, pode parecer que o referencial bakhtiniano não permite essa visada analítica para outros sistemas semióticos que não a língua, já que seus principais autores não teriam tratado especificamente de cinema, peças audiovisuais ou, pior, de textos multissemióticos. Para, finalmente, encaminhar essa questão, vamos a Bakhtin (2011, p. 307-308): “[...] se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos”.

Portanto, é possível trabalhar com enunciados pensando-se em outros sistemas semióticos, inclusive numa relação de diálogo uns com os outros. O que propomos, a seguir, é, a partir de teorias sobre imagem e cinema, consubstanciar os elementos necessários para esse diálogo.

A videoanimação analisada, produzida por Ramos (2007). Para a análise, foram elencados os seguintes critérios:

Tabela 1 - Critérios de análise / Table 1 - Analytical criteria

Plano de texto	Conteúdo temático ¹ Progressão temática
Arranjos visuais e discursividade	Tratamento dado à temática Objetivo comunicativo Modos de representação dos participantes (autor/produtor, leitor/espectador, personagens/objetos, lugares) Articulação entre indivíduos, coisas e lugares presentes nas cenas.
Interação entre participantes	Recursos utilizados para mobilizar o envolvimento do espectador (olhar, enquadramento, perspectiva e modalidade)
Espacialidade	Espaço da narrativa (caracterização do espaço em que as cenas ocorrem) Espaço ocupado pelas personagens Espaço ocupado pelo sujeito-espectador
Temporalidade	Tempo da narrativa (temporalidade do enredo) Exploração do tempo das cenas (duração, cortes etc). Percepções do sujeito-espectador em relação aos aspectos relacionados à temporalidade.

Fonte: elaborada pelos autores

Análise da videoanimação

Plano de texto

O plano de texto é concebido como um princípio organizador que permite atender e materializar os objetivos de produção e distribuir a informação no texto, sendo responsável pela estrutura composicional desse texto. Assim, “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto” (Adam, 2008, p. 254). Nessa direção, reiteramos que, para se configurar como uma unidade significativa, o texto não deve ser concebido apenas e tão-somente como uma produção verbal. O texto, enquanto enunciação, é signo que se configura nas fronteiras do dito e do não-dito; do verbal e do extra verbal em que se efetiva a situação comunicativa: “[...] *a situação forma parte da enunciação como a parte essencial necessária de sua composição semântica.*” (Volóchinov, 2013, p. 77). O autor russo continua:

Então, essas e outras valorações semelhantes [“é mentira”, “é verdade”, “está dito atrevidamente”, “não deveria dizer isso”], não importa que critério as dirige – ético, cognitivo, político ou outro – abarcam mais longe e mais extensamente o que se encontra no aspecto propriamente verbal, linguístico da enunciação: *junto com a palavra abordam também a situação extraverbal da enunciação.* Esses juízos e valorações se referem a uma certa totalidade na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel. A palavra tomada isoladamente, como fenômeno puramente linguístico, não pode ser verdadeira, nem falsa, nem atrevida, nem tímida.

Nessa direção, o texto está para a língua assim como o enunciado¹³ está para os gêneros discursivos. Nesse âmbito, para analisarmos a textualização, faz-se necessário considerar a cadeia de relações dialógicas, os aspectos linguísticos, o contexto situacional e as condições de produção desse enunciado. A materialidade do texto deve ser analisada no plano da análise discursiva, que envolve a ação de linguagem, a interação social e a construção discursiva, por meio da qual os gêneros são apresentados. Assim, podemos considerar que nossos enunciados têm conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade. (Bakhtin, 2017).

Complementando o exposto, Aumont (2008, p. 107-108) assevera que

A narrativa fílmica é um enunciado que se apresenta como discurso, pois implica, ao mesmo tempo, um enunciador (ou pelo menos um foco de enunciação) e um leitor-espectador. Seus elementos estão, portanto, organizados e colocados em ordem de acordo com muitas exigências:

- em primeiro lugar, a simples legibilidade do filme exige que uma “gramática” (trata-se aí de uma metáfora, porque não tem nada a ver com a gramática de uma língua) [...] seja

¹³ Cabe lembrar que o Círculo de Bakhtin usa a palavra russa *высказывание* (*vyskazyvánie*) que significa “processo de enunciar” e que é traduzida em português ora como *enunciado*, ora como *enunciação*. Para nós, sempre estaremos entendendo como ato no qual o processo (enunciação) e o produto (enunciado) são indissociáveis.

mais ou menos respeitada, a fim de que o espectador possa compreender, simultaneamente, a ordem da narrativa e a ordem da história. Essa organização deve estabelecer o primeiro nível de leitura do filme. Sua denotação, isto é, permitir o reconhecimento dos objetos e das ações mostradas na imagem;

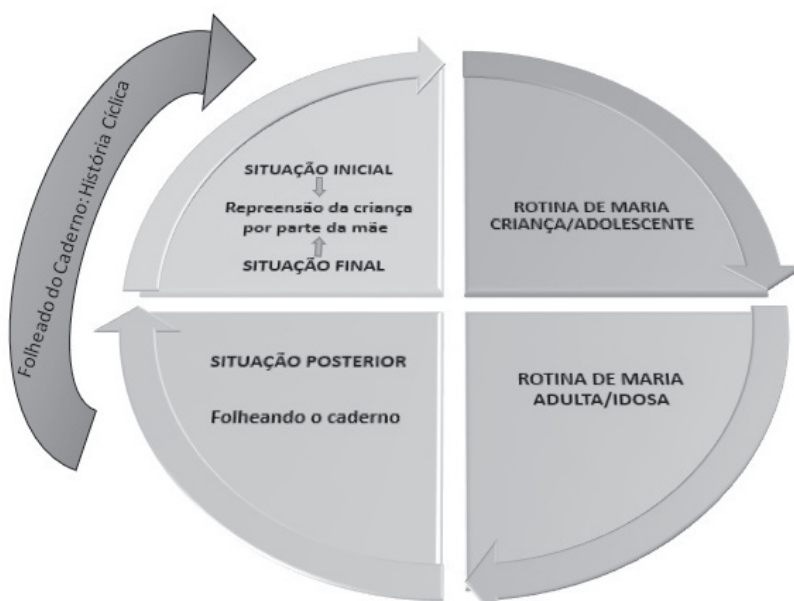
- em seguida, deve ser estabelecida uma coerência interna do conjunto da narrativa, ela mesma função de fatores muito diversos como o estilo adotado pelo diretor, as leis do gênero no qual a narrativa vem inserir-se, a época histórica na qual ela é produzida;
- finalmente, a ordem da narrativa e seu ritmo são estabelecidos em função de um encaminhamento de leitura que é, assim, imposto ao espectador.

Ao apresentar a nossa proposta de leitura da videoanimação em sala de aula, problematizamos algumas questões: a) Quais são os objetivos comunicacionais da videoanimação *Vida Maria?*; b) Qual é a temática abordada pelo texto?; c) Como o enredo da videoanimação é construído? Essas questões podem iluminar a formação docente para a percepção sobre as peculiaridades do gênero videoanimação e de suas funções sociais.

Em relação ao conteúdo temático, a videoanimação analisada narra a história de uma personagem chamada Maria, que mora em uma região rural do nordeste. Na história, a criança é repreendida pela mãe por “brincando” de escrever. A mãe ordena à filha que se ocupe dos afazeres domésticos e dos cuidados dos animais, em vez de perder tempo com “o desenho do nome”. A videoanimação mostra a rotina dessa criança até a fase adulta. Ao final, há uma indicação de que a história se repete ao longo das gerações, com as demais mulheres da família, também chamadas de Maria, o que justifica o título do texto. A organização composicional apresenta uma estrutura narrativa e um estilo de linguagem que articula dimensões verbal, visual, sonora e digital.

O plano de texto pode ser assim representado:

Figura 1 – Plano do Texto / Picture 1 – Text plan



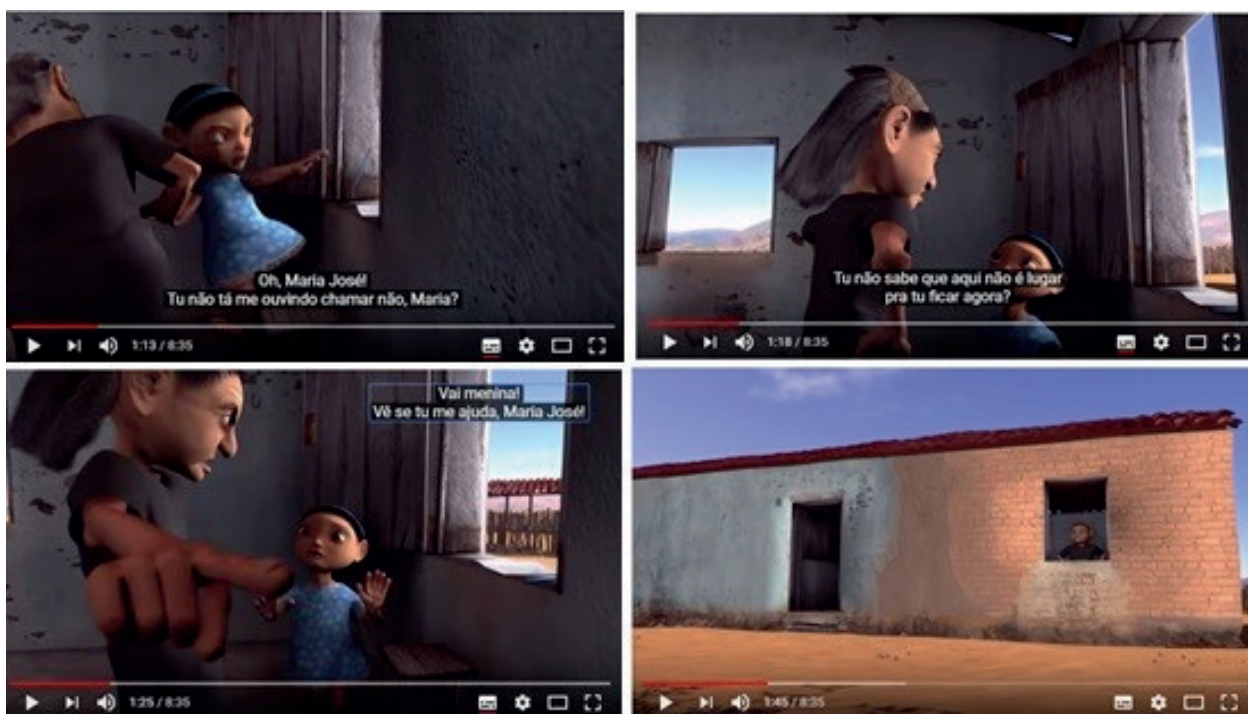
Fonte: elaborada pelos autores.

A partir do esquema apresentado, podemos antever que a construção da narrativa não se realiza de forma linear: há um jogo de procedimentos que fazem com que o enredo seja apresentado com saltos temáticos, exigindo do espectador a mobilização de operações cognitivas para a percepção da sequencialidade do texto.

Arranjos visuais e discursividade

A análise dos arranjos visuais pode ser realizada a partir do desmembramento de cenas. A organização textual relaciona-se à capacidade dos sistemas semióticos formarem os textos e o enredo em si. Consequentemente, diferentes arranjos composicionais resultam em diferentes significados textuais. No que diz respeito aos arranjos visuais, podemos considerar que o conjunto de semioses, escolhidas e utilizadas pelos produtores, a partir de suas *vontades discursivas*, permite a constatação de que a exploração da temática não teve por objetivo apenas a narração de uma experiência cotidiana de uma menina/mulher, mas a problematização de uma realidade e a provocação para uma crítica social acerca de questões ligadas às condições de acesso à escolarização por parte de uma parcela da sociedade brasileira, às condições precárias de vida de determinados grupos sociais, aos estereótipos relacionados ao papel das mulheres na sociedade, entre outras. Nesse âmbito, podemos organizar esses arranjos visuais em subtemas, como construção de uma atitude de autoridade materna, que indicia uma submissão à tradição, apresentada a seguir:

Figura 2 – Cenas iniciais / Picture 2 – Beginning



Fonte: Videoanimação Vida Maria (https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4)

Interação entre participantes (produtores, espectadores e personagens representados)

A narrativa pauta-se em um processo de representação de uma dada situação. Assim, os produtores fazem escolhas para cumprir com suas *vontades discursivas*, com os efeitos pretendidos nos espectadores, construindo, assim, uma projeção de um perfil de leitores/espectadores. Essas escolhas influenciam a construção das personagens, espaços, objetos, falas, sons, músicas etc. Assim, a questão que se levanta é: Que estratégias os produtores utilizam para mobilizar a interação com o espectador? No caso da videoanimação analisada, pautando-nos em Kress e Van Leeuwen (2006), podemos recorrer aos conceitos de *participantes interativos* (PI) e *participantes representados* (PR). Os PI são aqueles que produzem (produtor, editor, roteirista, etc) e os PR são aqueles para quem o texto é dirigido (sujeitos-espectadores). Desse modo, os produtores ao buscarem uma interação com os espectadores, por meio da animação, apresentam uma proposta de leitura, embora outras leituras sejam possíveis. A interação entre os PI acontece por meio dos PR, ou seja, aqueles que podem ser chamados de personagens ou sujeitos: são as pessoas, objetos, lugares e coisas dos quais se fala, que não são mera cópia da realidade concreta, mas representações, o que torna a relação entre os interlocutores ainda mais complexa. É preciso buscar a identificação entre os participantes.

Por se tratar de uma animação, é relevante pontuarmos que os movimentos dos personagens representados não são meros indicativos de ação, uma vez que indiciam uma dura rotina de trabalho de uma personagem. Aqui, também merece destaque a representação dos personagens enquanto parte do cenário, juntamente com os objetos, vestimentas e lugares presentes nas cenas, conforme se observa na figura a seguir:

Figura 3 – Personagem no cenário / Picture 3 – Character in scenario



Fonte: Videoanimação Vida Maria (https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4)

A mulher, nessa cena, não ocupa o ponto central da perspectiva. Compõe, ao contrário, um dos elementos de uma sequência de objetos – as roupas penduradas no varal. Nessa direção, a textualização não se restringe ao texto em si, mas se estende às estratégias de interação entre texto e leitor/espectador mobilizadas pelas escolhas feitas pelo produtor do texto. Mas, quais são os fatores que podem contribuir para a mobilização dessa interação? Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), essa interação busca a criação de vínculos com o espectador, possibilitando o compartilhamento de sensações, sentimentos. Entre essas estratégias utilizadas pelos produtores, destaca-se a direção do olhar dos personagens representados, que, na maioria das cenas da animação analisada, não se dirige ao espectador, o que sugere uma postura de contemplação, uma vez que não se pretende uma construção de um processo de identificação, de uma espécie de “pena”, mas uma mobilização para uma leitura crítica da situação narrada.

O cronotopo como elemento de textualização

Uma abordagem que não conceba o espaço para além do espaço físico da narrativa, representado nos textos multissemióticos, impele-nos a problematizar essa questão e a considerá-la como um mecanismo que contribui para a construção do texto e, em decorrência, como um elemento importante para o processo de produção de sentidos. Para isso, partiremos do conceito de *cronotopo*. Criado por Bakhtin (2018, p. 11), inspirado na Teoria da Relatividade de Einstein, concebe, inicialmente para a literatura, uma inter-relação dinâmica entre espaço e tempo.

Chamaremos de *cronotopo* (que significa “tempo-espaço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Para nós não importa o seu sentido específico na teoria da relatividade, e o transferimos daí para cá – para o campo de estudos da literatura – quase como uma metáfora (quase, mas não inteiramente); importa-nos, nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo com quarta dimensão do espaço).

Tal conceito tem sido utilizado em outras esferas de atividade para dar conta dessa relação dinâmica e indissociável entre *espaço* e *tempo*. Vários outros autores têm defendido a necessidade de ampliar a análise de textos, sejam literários ou não. De acordo com Santos Filho (2009, p. ?), discorrer sobre o espaço em textos ficcionais (textos de literários e produções fílmicas) é “ter a consciência de que estamos diante de um espaço cuja única verdade está na linguagem que o constitui [...] é o espaço da palavra-imagem feita em signo que é tão somente o que ele significa – representação”. Nesse sentido, podemos considerar que, embora o espaço da narrativa possa ser análogo ao espaço “real”, que é caracterizado pela semelhança com o mundo que lhe serve de referência, a noção de espaço parece-nos ser mais complexa e implica três questões: a) escolhas relacionadas à construção do espaço em que se desenrola a narrativa fílmica (espaço da narrativa); b) escolhas relacionadas à forma como personagens representados (pessoas, objetos) ocupam os espaços das imagens (espaços ocupados pelos personagens); c) escolhas relacionadas à forma como o espectador interage com essas semioses (espaços ocupados pelo espectador).

Assim, a opção, por parte dos produtores da videoanimação analisada, por inserir nas cenas elementos que permitem uma “construção” do espaço semelhante a um ambiente rural, com condições precárias de vida, evidencia uma seleção de elementos que encontrarão “sua significação não apenas por sua presença, mas também pela ausência de certos outros que são, contudo, mentalmente associados a ele¹⁴” (Joly, 2012, p. 54).

Esse espaço é ressignificado a partir da articulação com as personagens, com os diálogos, com o enredo, ou seja, o espaço também se configura como uma semiose, pois evoca sentidos. Nesse âmbito, podemos entender o espaço como *enunciado* (Volóchinov, 2013) como algo que procede de alguém, localizado em algum lugar físico, cenográfico, social, histórico e que se dirige a alguém igualmente situado em um lugar físico, cenográfico, social e histórico. Dentro de uma situação, em uma unidade de acontecimento. Esse conceito de enunciado, do Círculo de Bakhtin, permite-nos situar essas espacialidades também no tempo do acontecimento, num estar sendo aqui e agora¹⁵. Além disso, as percepções por parte do espectador também participam da “interpretação” desse espaço, seja por seu envolvimento emocional (memórias advindas de experiências vivenciadas ou de leituras realizadas), seja por meio das técnicas de exploração de cada espaço, que impelem um conhecimento acerca de técnicas relacionadas à produção cinematográfica.

Nessa direção, Aumont (2012) postula que o espaço não é visto de forma direta e sim construído pelas percepções. Assim, buscando analisar a contribuição do espaço para a construção da textualidade, consideramos que não somente a caracterização do espaço (busca de aproximação com o mundo concreto, para usar as palavras de Aumont, 2012), mas também os procedimentos técnicos para construção desse espaço são elementos indiciadores de sentido (enquadramento, saliência, giros de câmera, perspectiva).

Assim, para Bastos (2010, p. 31), a narração e a enunciação se dão em três níveis:

Localização (da câmera, determinando o campo do visível e campo do não visível), mostra-ção (enquadramento, seleção e ordenação de planos) e focalização ou polarização (relação entre narrador e personagem: quem sabe mais e a quem o espectador acompanha). Então percebemos que além da seleção de planos, é importante também na constituição da narração a ordem e a maneira pela qual eles são mostrados. É a dupla articulação de plano e montagem, como frisou Metz, que trata o cinema como linguagem no sentido de ser uma combinação de códigos, sendo a montagem e o enquadramento, dentre outros, códigos específicos da linguagem cinematográfica.

Na videoanimação analisada, a construção do espaço contempla dois lugares: interior e o exterior da casa. O interior da casa é demonstrado com giros de câmera que permitem perceber apenas espaços semelhantes a uma sala, com poucos mobiliários. A parte externa mostra o quintal (com vista de montanhas ao fundo), a casa simples, o que indicia um ambiente rural e uma baixa condição socioeconômica dos moradores. O quintal é composto por espaço amplo, em que figuram poucos elementos:

¹⁴ Como exemplo, podemos citar o espaço ocupado pela figura do pai, que aparece apenas duas vezes na narrativa fílmica. A ausência do pai no espaço problematiza uma discussão sobre o papel da figura paterna nesse contexto social.

¹⁵ Здесь-и-теперь-бытие (zdies-i-tieper-býtie) – [ser aqui-e-agora]. Bakhtin (1979, p. 42).

sarrilho para poço (dispositivo para retirar água), lata para transportar água, um pilão para processar grãos, um varal para secar roupas (típico de zona rural), cabana para animais, poucas plantas, cerca de madeira, chão de terra batida. Mas, o que se destaca nesse âmbito são os sentidos que cada elemento constitutivo do espaço pode indiciar. O sarrilho, a lata e o pilão, por exemplo, podem indiciar um trabalho braçal, que exige muito sacrifício por parte de quem o executa, evidenciando uma vida árdua. Além disso, podemos considerar que as escolhas feitas pelos produtores (produtores, editores, cinegrafistas etc) são construções subjetivas, a exemplo da criança na janela, que pode estar atrelada ao sentido metafórico emanado do termo janela, que sugere o acesso à verdade, à consciência, uma vez que a luz atinge as trevas da ignorância.

Figura 4 – Personagem escrevendo seu nome / **Picture 4** – Character writing her name



Fonte: Videoanimação Vida Maria (https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4)

Nessa construção dos espaços, merecem destaque os giros ou movimentos de câmara, que imprimem uma orientação para a leitura, pois o espectador “não tem nenhum meio de saber como se comportou a câmara que produziu determinado plano; é pois forçado a reconstruir, de modo imaginário e aleatório, esse comportamento – mas não pode evitar essa reconstrução”. (Aumont, 2012, p. 231-232). Essa estratégia tem por objetivo de dar “sensação de movimento no espaço” (Andaló, 2011, p. 69), de inserir o espectador na narrativa fílmica, ou seja, de colocá-lo no espaço como se estivesse presente na cena. Em relação a essa questão, demonstramos a estratégia de um giro de 180° adotado pelo produtor nas cenas a seguir.

A projeção apresenta a criança saindo da casa, passando pela árvore e chegando ao reservatório de água, logo, na sequência, a câmara se desloca no sentido inverso, fazendo o mesmo movimento até voltar-se para a imagem da casa, com a mãe, que observa a filha, com um olhar autoritário.

Cada um desses giros/movimentos de câmera instaura um transcurso temporal. Há, inicialmente, um estabelecimento de uma distância em relação ao espectador, pela construção, na videoanimação de planos bem abertos, panorâmicos. Nesses planos, a figura da criança ou da mãe dissolvem-se na cena, apequenam-se. É um tornar-se longe espacialmente que alarga o tempo dos passos percorridos nesse espaço. É de um longe a ser transposto pelos passos dos personagens e pelo olhar do espectador.

Figura 5 – Menina no quintal / Picture 5 – Girl at the backyard



Fonte: Videoanimação Vida Maria (https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4)

Conforme pontuado por Aumont (2012), analisar o movimento de câmara se reveste de complexidade. Assim, além de demonstrar o espaço no qual se desenrola a narrativa, o giro evidencia as condições precárias da casa, a obediência da criança, o perfil autoritário da mãe.

Outra questão digna de nota é o fato de a maior parte da narrativa se desenvolver no exterior da casa, o que parece evidenciar uma tradição de que o trabalho da mulher no contexto retratado não se imiscui na realização de afazeres domésticos.

Por fim, ao analisarmos a questão do espaço, retomamos a questão discutida por Aumont (2012, p. 144), que é o espaço ocupado pelo “sujeito-que-olha” e que se relaciona à organização perspectivista. Essa noção é explorada também por Kress e Van Leeuwen (2006), que adotando a concepção de enquadramento a denominam de distância social. Assim, podemos nos reportar ao conceito de proximidade psíquica, que mobiliza para uma construção de uma espécie de intimidade. Assim, se a imagem é apresentada em tamanho grande (ocupa o espaço da tela) e sem recuo, “obriga o espectador a lhe ver a superfície e ser dominado/esmagado por ela” (Aumont, 2012, p. 144). A combinação de diferentes parâmetros produz efeito deliberado de perturbação das referências espaciais dos espectadores. Nesse caso, a videoanimação combina diferentes closes, que geram uma distância psíquica, “feita de proximidade, de sideração e de irredutível afastamento.” (Aumont, 2012, p. 146), conforme podemos observar nas figuras a seguir:

Figura 6a e 6b – *Close up* x plano geral / **Picture 6 a e 6b** – *Close up* x long shot



Fonte: Videoanimação Vida Maria (https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4)

Para Kress e Van Leeuwen (2006), o plano de enquadramento do participante representado na imagem pode ser feito em três planos: fechado (*close shot*), médio (*medium shot*) e o aberto (*long shot*). No primeiro plano, o enquadramento é mais próximo, incluindo a cabeça e os ombros do participante representado, conforme figura 6a, em que a criança se encontra em enquadramento *close-up*. Isso permite que percebamos as emoções da menina, fazendo-nos sentir mais íntimos dela. Em contraposição, os autores argumentam que, quanto mais ampla for a imagem, nos planos médio e aberto, os personagens se tornam mais distantes, inclusive sentimentalmente, do espectador, como é o caso da figura 6b. A videoanimação alterna o uso de closes, o que parece mobilizar o leitor para uma percepção do estado emocional, ou, ajuda a revelar e destacar detalhes de objetos. Esse recurso é utilizado para construir uma orientação interpretativa. No entanto, segundo Aumont (2012, p. 160), um ponto de vista pode estar centrado entre “olho do produtor e olho do espectador”. Assim, o foco pode estar centrado no local (real ou imaginário), a partir do qual uma cena é olhada; o modo particular como uma questão pode ser analisada; um posicionamento/sentimento a respeito de um determinado fenômeno ou acontecimento. Há, aqui, a sinalização para o espaço social ocupado pelo sujeito-espectador. Esse fator pode favorecer ou dificultar a construção dos percursos interpretativos, uma vez que cada situação de leitura demanda habilidades diferenciadas, o que implica a questão dos multiletramentos.

Podemos considerar que se torna imperativo redefinir as categorias que organizavam as expectativas e percepções dos leitores (Chartier, 2002), uma vez que as novas demandas trazidas pelos diferentes suportes e linguagens exigem a incorporação de diferentes modos de produção de sentidos, suscitados pelos diferentes textos que circulam na sociedade da informação.

Nessa relação cronotópica, a temporalidade também se constrói pelo sequenciamento das tomadas. Tais movimentos introduzem no espaço uma temporalidade descontínua. É no corte, na passagem de uma tomada para outra, pela *vontade discursiva* da equipe autoral da videoanimação, que há saltos temporais que projetam a personagem feminina para um momento adiante no tempo, normalmente, já com um estágio mais adiantado de gestação e/ou de aumento de sua prole.

A exploração do tempo da narrativa é um fato importante da textualidade porque imprime progressão ao texto. Segundo Aumont (2012), as imagens também existem no tempo, segundo modalidades variáveis. O autor discorre sobre as imagens temporalizadas, que além do potencial de representar o tempo de um acontecimento, pode rearranjar esse tempo (encurtar ou prolongar) de acordo com as

escolhas e intencionalidades dos produtores. A videoanimação analisada surpreende ao lidar com o tempo, que imprime dinamicidade à narrativa, conforme se observa nas figuras a seguir:

Figura 7 – Temporalidade / Picture 7 – Throughout time



Fonte: Videoanimação Vida Maria (https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4)

A rotina de Maria José é representada por cortes abruptos de edição das cenas (conhecidos por *standard cuts* ou *cortes secos*), isto é, cortes sem efeitos de transição, evidenciando uma sucessão de imagens dentro do enredo. Esses cortes apresentam uma relação intrínseca com a questão da textualização, demandando bastante atenção do espectador em relação aos recursos e às ações que articulam as partes da animação. Nesse sentido, analisar os efeitos que esses cortes imprimem à interpretação da narrativa fílmica é essencial para a compreensão da produção. Os cortes, além de imprimirem dinamicidade ao texto, permitem uma interação do espectador que precisa entender as informações implícitas. Ao contrário das histórias em quadrinhos, em que normalmente, as personagens se apresentam com as mesmas vestimentas, na videoanimação, as roupas representam diferentes fases da vida. Para entender que se trata de várias gestações é importante uma articulação com outras cenas, tais como a de que os filhos passam e pedem benção à mãe e a do velório, em que os netos da falecida aparecem todos juntos. Desse modo, a organização da narrativa supõe idas e vindas.

Figura 8 – Cortes temporais / Picture 8 – Time cuts



Fonte: Videoanimação Vida Maria (https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4)

Um desses movimentos de direções diversas da temporalidade ocorre na relação entre o núcleo narrativo da *videoanimação* e seu desfecho. A temporalidade da menina Maria José, que vai sendo distanciada do lugar do aprendizado da escrita e até mesmo da percepção sónica do próprio nome, vai se construindo pelo seu crescimento e envelhecimento, até ela ocupar o mesmo lugar social-antropológico de sua mãe e reproduzir, com sua filha, o mesmo alijamento da escrita que sofreu quando criança. No desfecho da *videoanimação*, cria-se uma cena como se uma câmera focalizasse num plano bem fechado, num *close up*, o caderno em que Maria José tinha começado a escrever.

Pelo efeito supostamente de um súbito vento, o caderno começa a ser folheado de trás para a frente, mostrando ao espectador as Marias anteriores que também haviam tido o horizonte do acesso à escrita e, talvez, à escolarização, interrompido.

Nesse sentido, Bastos (2010) considera que a enunciação filmica comporta três momentos: o momento de sua produção (em que produtores fazem suas negociações), o da sua destinação (que envolve as finalidades da obra) e o de sua dimensão autorreferencial (que se relaciona ao momento que o espectador a recebeu). Assim, uma animação para ter a sua textualização preservada atender ao princípio da aceitabilidade – fazer-se crível, nas palavras de Brait (2010), deve atender princípios próprios dessa modalidade de produção e regras da narrativa cinematográfica, ou seja, não cabe à produção reproduzir o que existe, mas compor as suas possibilidades, em que a temporalidade e a espacialidade sejam consideradas para além da materialidade textual.

Ressignificando as vidas marias: desafios para as práticas escolares

O trabalho com semioses não-verbais na sala de aula impõe alguns desafios. Os dois maiores talvez sejam (1) a falta de conhecimento de sistemas sónicos que não sejam o da língua e (2) a (falsa) assunção de que um gênero discursivo pode ser trabalhado sem a experiência de produção de sentidos entre os sujeitos. Não há nem sujeitos, nem sentidos, nem acontecimento sem essa dimensão dialógica: é na constituição recíproca, no dizer de um eu que se escuta, que diz para o outro, que escuta o que diz para o outro, que escuta o dizer do outro, que os sujeitos se constituem.

As práticas escolares não diferem dessa condição constitutiva. Importa que o professor conheça minimamente os sistemas sónicos com que vai trabalhar, em contextos dos gêneros em que coocorrem com outros sistemas sónicos. Mas isso não basta. O conhecimento desses sistemas não implica em conhecer os *sentidos* que serão produzidos. Sentidos só se produzem na interação. Sujeitos só se constituem na interação. Portanto, sem o evento enunciativo em que um gênero como uma *videoanimação* é produzida, circula e é recebida, não há sentidos.

Isso acarreta, do ponto de vista que propomos aqui, que o professor necessariamente se constitua em um dupla condição de sujeito: uma primeira, vivenciando a experiência de espectador; a segunda, que interaja com as experiências de espectador de seus alunos, constituindo-se como um sujeito que propõe o evento enunciativo da leitura, mas que não é o detentor dos sentidos. Nem os sentidos, nem os sujeitos preexistem ao evento enunciativo, ao acontecimento. É no acontecimento que, encontrando-se, os sujeitos se tornam sujeitos.

A textualização não prescinde do sujeito que textualiza. Na dinâmica da construção dos enunciados, há o movimento: o enunciado procede de alguém e se dirige a alguém. Sem se perguntar, como espectador, sobre esse movimento, e sem contagiar seus alunos com a inquietude dessa indagação, o professor não (se) constitui (no) enunciado.

A construção dos saberes que permitem o exercício analítico de uma videoanimação não é pensada aqui como um preenchimento de um receptáculo vazio. É na alteridade de saberes e não-saberes, de alunos, de professores, de comunidades e da sociedade em geral, que essa condição de análise se constrói.

As *vidas marias* podem estar fora ou dentro da escola. Há uma exclusão de quem não participa das práticas escolares. Porém, existe, ainda, um segundo âmbito de exclusão, interno aos muros da escola. A de impedir que os sujeitos se inscrevam em suas próprias histórias e nas histórias uns dos outros. As semioses não-verbais impregnam o cotidiano de cada um de nós. Do ponto de vista dialógico, ser espectador não é assistir passivamente a uma exibição de signos alheios à vida.

O espectador coparticipa da *construção* da cena audiovisual. Práticas interessantes e emancipatórias na sala de aula permitem que a contínua formação desse espectador se enriqueça por saberes, conhecimentos e campos epistemológicos que possibilitem outros lugares e temporalidades de leitura. Ter consciência de seu lugar no mundo e do seu tempo exige do sujeito ver-se do lugar-outro que alguém ocupa(rá) e o tempo necessário para esse distanciamento constitutivo se produzir. Implica, ainda, saber da provisoriidade de seu próprio lugar e da responsabilidade que esse lugar no mundo tem para com outro sujeito, como espaço a partir do qual esse outro se constituirá.

A contraposição de pontos de vista ópticos e histórico-socio-culturais é um elemento importante nesse processo. A construção de práticas escolares que propiciem essa mútua constituição fundamenta essa instância dialógica. Se por um lado, o professor pode ser um sujeito que coloque o aluno em contato com ferramentas de reflexão sobre a natureza (multi)signica de uma videoanimação, por outro esse professor será aprendiz de uma maneira de olhar para o mundo típica de gerações cujos processos identitários se tecem nessa teia multissemiótica. Dessa perspectiva, os multiletramentos passam a ser território social onde os sujeitos se constroem, e no interior do qual tomam consciência de si, do outro e do mundo que os congrega.

Considerações finais

A proposta deste artigo foi a de explorar algumas possibilidades de análise do processo de textualização de uma videoanimação, intitulada Vida Maria. Propusemo-nos a analisar essa peça audiovisual enquanto enunciado em diálogo entre as várias semioses que a compõem e com os enunciados multissemióticos que compõem a experiência de produção de sentidos do espectador. Nosso recorte pretendeu igualmente discutir as condições de diálogo dessas múltiplas semioses no contexto de múltiplos letramentos.

O percurso que estabelecemos para empreender essa discussão baseou-se em quatro dimensões: *plano do texto; arranjos visuais e discursividade; interação entre participantes e cronótopo como elemento de textualização*. Por uma questão de recorte, não abordamos aqui os elementos sonoros presentes na videoanimação.

Tendo chegado a esse momento ritual de finalização – ainda que sempre provisório – pretendemos pontuar algumas questões que, no nosso entender, são relevantes para a discussão. Temos nos debruçado especificamente sobre o gênero audiovisual *videoanimação* em outros trabalhos. Consideramos importante uma dupla abordagem, quando se pensa nas práticas escolares.

A primeira delas é construir um espaço de aprofundamento das questões que uma textualização multissemiótica suscita. Leitores vão se construindo nas práticas de leitura. Os gêneros nascem e se produzem – sempre camaleões, sempre dialogando, se metamorfoseando – nas esferas de atividade construídas por sujeitos que interagem, respiram, vivem no tempo e espaço de suas existências. Exercer esses momentos de diálogo analítico com os textos é prosseguir no seu processo de textualização.

A segunda abordagem refere-se ao ambiente da sala de aula. Sem a disposição para ser – também e antes – espectador, e sem a disposição para dialogar com outros espectadores, que são seus alunos, o professor dificilmente conseguirá desenvolver um trabalho efetivo e interessante sobre qualquer gênero, principalmente sobre aqueles que têm uma marca mais característica da nossa contemporaneidade.

Entendemos que transformar práticas escolares e colaborar para a discussão de professor em – contínua – formação pressupõe essa troca de olhares. Olhares que aprendem se olhando, se reconhecendo, aprendendo a saber para onde o olhar do outro se move e, mais importante, qual o mundo que ele vê, desse único lugar singular que torna possível ser quem ele é. Porque, no final das contas, é no ser flagrado pelo olhar do outro que não só contempla o seu ser, mas o mundo para onde olha, é que sabe-se vivo, importante, em condições de poder e querer falar sobre si e sobre a vida.

Para nós, essa dinâmica borbulhante das semioses que são os corpos, os olhares e o tempo que nos congrega da experiência de (com)vivermos pode ser uma definição dessa multiplicidade de letramentos, semioses e sentidos. Somos muitos. Sempre fomos. Os gêneros de nosso tempo apenas assumem esse atordoamento como práxis da vida.

Referências

- ADAM, J.M. 2008. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo, Cortez, 376 p.
- ANDALÓ, F. 2011. *A animação em displays imersivos da teoria à prática*. Florianópolis. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 92 p.
- AUMONT, J. 2008. *A estética do filme*. 8ª ed., São Paulo, Papirus, 304 p.
- AUMONT, J. 2012. *A imagem*. 16ª ed., São Paulo, Papirus, 336 p.
- BAKHTIN, M.M. 1979. *Estetika Slovesnova Tvórtchestva*. Moskvá, Isskustva, 445 p.
- BAKHTIN, M.M. 2011. *Estética da criação verbal*. 6ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 477 p.
- BAKHTIN, M.M. 2017. *Os gêneros do discurso*. São Paulo, Editora 34, 176 p.

BAKHTIN, M.M. 2018. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo, Editora 34. 272 p.

BASTOS, R.N. 2010. *Cinema de personagem: a construção de personagem no cinema de Woody Allen*. Porto Alegre. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 94 p.

BRAIT, B. 2010. *A personagem*. 8ª ed., São Paulo, Ática, 176 p.

BRASIL. Ministério da Educação. 2017. *Base nacional comum curricular*. 3ª ed., Brasília, 469 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 11/03/2018.

CHARTIER, R. 2002. As revoluções da leitura no ocidente. In: M. ABREU (org.), *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, Mercado das Letras, p. 19-31.

DIONÍSIO, A.P. 2011. Gêneros textuais e multimodalidade. In: A.M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K.S. BRITO (orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed., São Paulo, Parábola Editorial, p. 114-132.

FERRAZ, J.A. 2011. *A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas*. Brasília. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, 200 p.

GOMES, L.F. 2010. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí, Paco Editorial, 176 p.

JOLY, M. 2012. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa, Edições 70, 152 p.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. 5ª ed., London; New York, Routledge, 320 p. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>

RAMOS, M. 2017. *Vida Maria*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 02/12/2017.

ROJO, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, Parábola Editorial, 127 p.

ROJO, R. 2013. *Entrevista multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens*. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19 Acesso em: 02/03/2018.

SANTOS FILHO, I.I. 2009. Os mecanismos de textualização visuais em articulação com os linguísticos: os diversos recursos semióticos em tessitura para a composicionalidade do texto. *Revista Linguagem*, 9(1):1-17. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao09/artigos_santosfilho.php. Acesso em: 02/07/2017.

SANTOS, F.R.S.; SOUZA, M. 2008. Aspectos multimodais em editoriais da Veja. In: SIMPÓSIO HIPER-TEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2008, Recife. *Anais...* Recife, NEHTE-UFPE, p. 1-16.

VOLÓCHINOV, V.N. 2013. A palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: V.N. VOLÓCHINOV. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos, Pedro & João, p. 157-188.

XAVIER, A.C. 2006. *Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa*. Catanduva, Rêspel, 130 p.

Submetido: 28/08/2018

Aceito: 22/02/2019