

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marion Divério Faria Pozzi

**APREENSÃO DE SENTIDOS EM VÍDEOS CONTEMPORÂNEOS:
contribuições teórico-metodológicas da semiótica à leitura
de recursos de aprendizagem audiovisuais**

**Porto Alegre
2013**

Marion Divério Faria Pozzi

**APREENSÃO DE SENTIDOS EM VÍDEOS CONTEMPORÂNEOS:
contribuições teórico-metodológicas da semiótica à leitura
de recursos de aprendizagem audiovisuais**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa: Educação Arte Linguagem
Tecnologia

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Divério Faria Pozzi, Marion

Apreensão de sentidos em vídeos contemporâneos:
contribuições teórico-metodológicas da semiótica à
leitura de recursos de aprendizagem audiovisuais /
Marion Divério Faria Pozzi. -- 2013.
281 f.

Orientadora: Analice Dutra Pillar.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Educação. 2. Recurso de aprendizagem. 3. Vídeo.
4. Linguagem audiovisual. 5. Semiótica discursiva. I.
Dutra Pillar, Analice, orient. II. Título.

Marion Divério Faria Pozzi

**APREENSÃO DE SENTIDOS EM VÍDEOS CONTEMPORÂNEOS:
contribuições teórico-metodológicas da semiótica à leitura de
recursos de aprendizagem audiovisuais**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 27 de agosto de 2013.

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar – Orientadora

Profa. Dra. Margarete Axt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU

Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU

Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa
Universidade de São Paulo e Universidade Anhembi Morumbi

Profa. Dra. Rita Inês Petrykowski Peixe
Universidade da Região de Joinville

Profa. Dra. Sandra Regina Ramalho e Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina



ATA PARA ASSINATURA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação
EDUCAÇÃO - Doutorado
Ata de defesa de Tese

Aluno: Marion Diverio Faria Pozzi, com ingresso em 01/03/2009
Título: **Apreensão de sentidos em vídeos contemporâneos: contribuições teórico-metodológicas da semiótica à leitura de recursos de aprendizagem audiovisuais**
Orientador: Profª Drª Analice Dutra Pillar

Data: 27/08/2013
Horário: 14:00
Local: UFRGS/ FACED

Banca Examinadora	Origem
Ana Mae Barbosa	Externo
Sandra Regina Ramalho e Oliveira	UDESC
Margarete Axt	UFRGS
Rita Inês Petrykowski Peixe	UNIVILLE

Porto Alegre, 27 de agosto de 2013

Membros	Assinatura	Conceito	Avaliação	Indicação de Voto de Louvor
Ana Mae Barbosa		A	APROVADO	
Sandra Regina Ramalho e Oliveira		A	APROVADO	Sim
Margarete Axt		A	APROVADO	Sim
Rita Inês Petrykowski Peixe		A	APROVADO	Sim
Regina Inês Petrykowski Peixe		A	APROVADO	

Conceito Geral da Banca: (A - APROVADO) Correções solicitadas: () Sim (X) Não
Indicação de Voto de Louvor: (X) Sim () Não

A banca, pela relevância do trabalho, indica a sua publicação.

Observação: Esta Ata não pode ser considerada como instrumento final do processo de concessão de título ao aluno.

Conforme Regimento do PPGEDU não é necessário a atribuição de conceitos na Ata de Defesa. Deverá constar apenas APROVADO ou NÃO APROVADO.

Aluno

Orientador

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Analice Dutra Pillar, como orientadora sempre presente ao longo da trajetória, com insigne conhecimento do que significa educar.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul por me acolher, desta vez, no seu Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos membros da banca de qualificação, Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Dra. Maria Cristina Villanova Biazus, Dra. Regina Maria Varini Mutti e Dra. Sandra Regina Ramalho e Oliveira, pelas contribuições para o enriquecimento da pesquisa.

Aos queridos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) pelas trocas intelectuais, estéticas e estésicas.

Ao Prof. Dr. Fábio Gonçalves Teixeira, Profa. Dra. Maria Cristina Dias Lay, Colegiado do Departamento de *Design* e Expressão Gráfica e Conselho da Unidade – Faculdade de Arquitetura – UFRGS, pela aprovação do meu afastamento para conclusão da tese.

A Paulo Henrique Winterle, pela atenção dedicada na assessoria à área da música.

Ao Prof. Dr. Corrado Petrucco, pela receptividade e informações cedidas.

À Profa. Inês Martina Lersch e Profa. Léa Japur, pela amizade e companheirismo dentro e fora da sala de aula. Igualmente ao Prof. Jorge Haussen.

À Júlia Miranda, pelo apoio na formação das ilustrações. E à Marleni Matte, pela revisão dos textos.

À Dra. Ângela Becker Maciel, Dra. Underléia Bruscatto e Inês Maria Perin, pelo suporte intelectual.

A Jócio Faria, Gerson Pozzi, Camila Pozzi e família, pelo amor incondicional e compreensão nos momentos de ausência.

À Enilza Faria (*in memoriam*), saudades eterna...

A Deus, pela vida e luz...

[...] a reflexão fundamental só tem sentido para [o semioticista] na medida em que conduz a um fazer científico [...]. O estudioso de semiótica não se acanha de tomar emprestadas as ideias dos outros, de se servir de informações heurísticas de segunda mão: o que é que não acharíamos, tentando reconstruir as fontes filosóficas de um Saussure ou de um Hjelmslev? O que realmente importa a este estudioso é a conformidade destas ideias com o que ele acredita ser o estado atual de sua disciplina.

Algirdas Julien Greimas

RESUMO

A progressiva virtualização dos materiais educacionais e a ascendente proliferação de linguagens híbridas na internet vêm desafiando a educação a concentrar-se não somente na dimensão inteligível, como também nas qualidades sensíveis presentes nos recursos de aprendizagem. A semiótica tem oferecido subsídios teóricos e metodológicos para o refinamento e qualificação na comunicação desses recursos, enquanto objetos estratégicos de significação a serem percebidos pelo educando. A pressuposição trabalhada nesta tese é de que há um descompasso nos inúmeros modos de gerar som e imagem em movimento, preponderantemente apoiados em saberes técnicos e tecnológicos, em detrimento de teorias com perspectiva de leitura da multiplicidade de produções culturais da contemporaneidade. Tem como objetivo compreender os processamentos expressivos e os mecanismos semânticos de articulação intra e intersistêmicas de diferentes linguagens no audiovisual, que resultam da reunião de traços das partes heterogêneas em uma totalidade de significação. Como referencial teórico-metodológico, utilizam-se conceitos da semiótica discursiva, focalizando o estudo das linguagens sincréticas. Essa teoria ofereceu as bases para articular as dimensões sensíveis e inteligíveis ao conceito de sincretismo no exame do *corpus* selecionado. O recorte para investigar essa articulação circunscreve um exercício de leitura de três vídeos, qualificados como textos sincréticos: *Fallingwater* (2007), *L'altro* (2009) e *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto* (2009). A análise qualitativa focalizou os procedimentos de sincretização, através das relações estabelecidas entre as diferentes linguagens, identificadas ora por superposição de traços, ora por homologação de categorias. Destas análises é possível depreender que as substâncias visuais, verbais e sonoras não podem ser pensadas como meros recursos da expressão que reforçam ou enfatizam elementos do conteúdo. Essas substâncias não somente podem criar efeitos de iconicidade pela sua figuratividade, como também chamam atenção para a enunciação, participando efetivamente da construção do sentido nas experiências de leitura. Tais relações desvelam um universo complexo pautado por conceitos como complementação, reiteração, contraste e diferenciação de elementos topológicos, eidéticos e cromáticos do plano de expressão, em articulação com os componentes sintáticos e semânticos do percurso gerativo de sentido que integra o plano de conteúdo. Destaca-se a pertinência dos elementos de análise constituídos por esses dois planos da linguagem, nas suas relações com as dimensões do sensível e do inteligível, para a compreensão dos textos contemporâneos de natureza multifacetada e polissêmica. Observa-se que os efeitos de sentido produzidos por meio dos processos de sincretização das diferentes linguagens nos vídeos estudados contribuem para a pesquisa na área da educação, por desvelar as inter-relações dos termos subjacentes ao texto sincrético como um todo. Em situações de ensino e aprendizagem, eles permitem aos sujeitos docente e discente desenvolverem reflexões e competências de leitura, ao propiciar as análises dos eixos da manifestação e da imanência em textos audiovisuais.

Palavras-chaves: Educação. Recurso de aprendizagem. Vídeo. Linguagem audiovisual. Semiótica discursiva.

ABSTRACT

The progressive virtualization of educational materials and the rising proliferation of hybrid languages on the internet have challenged education to focus, not only on the intelligible dimension, but also the sensible qualities present in learning resources. Semiotics has offered theoretical and methodological support for the refinement and qualification on communicating these resources, as objects of strategic signification to be perceived by the student. The assumption worked in this thesis is that there is a mismatch in the many ways of generating sound and moving images, mainly supported by technical and technological knowledge, in preference to theories in reading perspectives of the multiplicity of contemporaneity cultural productions. This work aims at understanding the expressive processes and semantic mechanisms of intra and inter-systemic linkages of different languages in audiovisual, which result in reunited features of the heterogeneous parts into a totality of signification. As a theoretical and methodological framework, we use the concepts of semiotic discourse, focusing on the study of syncretic languages. This theory has provided the basis for articulating both sensible and intelligible dimension to the concept of syncretism in the examination of the selected *corpus*. The clipping to investigate this linkage circumscribes an exercise in reading three videos, described as syncretic texts: *Fallingwater* (2007), *L'altro* (2009), and *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto* (2009). Qualitative analysis focused procedures of syncretization through the relationships established between different languages, sometimes identified by overlapping features, other times by approval of categories. From these analyzes it is possible to conclude that the visual, verbal, and sound substances cannot be thought of as mere resources of expression that reinforce or emphasize elements of the content. These substances can not only create effects of iconicity by its figurativeness, but also draw attention to the enunciation, effectively participating in the construction of meaning in reading experiences. These relationships reveal a complex universe guided by concepts such as complementation, reiteration, contrast, and differentiation of topological elements, eidetic and chromatic in the expression plan, along with the syntactic and semantic components of the generative process of meaning that integrates the content plan. The relevance of the analysis made by these two plans of language, in its relation with the dimensions of the sensible and the intelligible, to understand the multifaceted and polysemic nature of contemporary texts, is highlighted. It is observed that the effects of meaning, produced through syncretization processes of different languages in the videos studied, contribute to research in the area of education by unveiling the interrelationships of the terms underlying the syncretic text as a whole. In situations of teaching and learning, they enable that faculty and students develop reflections and reading skills, by providing analyzes of the axis of manifestation and immanence in audiovisual texts.

Keywords: Education. Learning resource. Video. Audiovisual language. Discourse semiotics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planos de filmagem.....	73
Figura 2 – Oposição semântica vida vs morte, representada no quadrado semiótico	103
Figura 3 – Imagens iniciais do vídeo	151
Figura 4 – Imagens extraídas da sequência I.....	152
Figura 5 – Imagens extraídas da sequência II.....	154
Figura 6 – Imagens extraídas da sequência III.....	157
Figura 7 – Imagens extraídas da sequência IV	160
Figura 8 – Imagens extraídas da sequência V	163
Figura 9 – Imagens finais do vídeo	164
Figura 10 – Cena de abertura do vídeo.....	176
Figura 11 – Percorso figurativo de paisagem natural exuberante	179
Figura 12 – Cenas correspondentes a 1ª e 4ª ocorrência da expressão musical <i>Thina lusapho lwayo</i> (porque somos seus filhos).....	180
Figura 13 – Cenas correspondentes a 2ª e 3ª ocorrência da expressão musical <i>Thina lusapho lwayo</i> (porque somos seus filhos).....	181
Figura 14 – Cenas correspondentes à 2ª ocorrência da expressão <i>Nkosi sikelela</i>	182
Figura 15 – Percorso isopótico de instância visual.....	184
Figura 16 – Percorso figurativo da presença do imigrante europeu	185
Figura 17 – Percorso figurativo da inclusão	185
Figura 18 – Percorso figurativo da pobreza.....	186
Figura 19 – Percorso figurativo da violência; toque não afetivo – individualidade – não-contiguidade	187
Figura 20 – Percorso figurativo de traços da cultura africana	188
Figura 21 – Antes do início da música.....	207
Figura 22 – Cena do instante após o início da música.....	208

Figura 23a e b – Fotografia original dos pássaros pousados em fios elétricos e	209
Figura 24a e b – Pentagrama e identificação das notas.	210
Figura 25 – Esquema explicativo sobre a composição “Birds on the wires”, de Jarbas Agnelli, de acordo com o sistema de notação moderno em partitura.	212
Figura 26 – Desenhos de pássaros sobre pentagrama.....	215
Figura 27 – Desenhos de pássaros sobre pentagrama.....	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da estrutura do percurso gerativo de sentido baseado em Greimas.....	100
Quadro 2 – Síntese da estrutura do percurso gerativo de sentido baseado em Fiorin	101
Quadro 3 - Tipos de manipulação	105
Quadro 4 - Tipos de debreagem	110
Quadro 5 - Representação dos planos e níveis da linguagem, para as linguagens sincréticas	114
Quadro 6 - Representação dos planos e níveis da linguagem, para a linguagem audiovisual	114
Quadro 7 - Comparativo sentido <i>versus</i> diferença entre as cadeias de cinco línguas.....	115
Quadro 8 – Relações entre matéria e substância	116
Quadro 9 - Representação dos planos e níveis da linguagem, para a linguagem audiovisual	127
Quadro 10 - Representação dos planos e níveis da linguagem, para a linguagem audiovisual.....	127
Quadro 11 - Síntese das representações dos planos e níveis da linguagem, para um texto audiovisual.....	128
Quadro 12 - Relações de dependência entre linguagens no vídeo Parceria contra drogas	130
Quadro 13: Categorias da ordem da duração	133
Quadro 14: Categorias da ordem da frequência	133
Quadro 15: Categorias da ordem da combinação.....	134
Quadro 16 - Predominância de dissonância entre as categorias rítmicas audiovisuais.....	154
Quadro 17 - Consonância plena entre as categorias rítmicas audiovisuais ...	157
Quadro 18 - Dissonância plena entre as categorias rítmicas audiovisuais.....	160

Quadro 19 - Predominância de dissonância entre as categorias rítmicas audiovisuais.....	162
Quadro 20 - Predominância de consonância entre as categorias rítmicas audiovisuais.....	163
Quadro 21 - Relações possíveis entre as fraturas e escapatórias e as categorias rítmicas audiovisuais.....	167
Quadro 22 - Significação na cena inicial.	177
Quadro 23 - Efeitos de sentido entre visual e sonoro.....	182
Quadro 24 - Oposição civilização <i>versus</i> natureza	186
Quadro 25 - Oposição identidade <i>versus</i> alteridade	191
Quadro 26 - Oposição pobreza <i>versus</i> riqueza	192
Quadro 27 - Representação do percurso do afeto	193
Quadro 28 – Representação da coletividade <i>versus</i> individualidade	194
Quadro 29 - Representação do percurso da assimilação.....	194
Quadro 30 - Oposição admissão <i>versus</i> segregação.....	195
Quadro 31 - oposições semânticas no plano visual	206
Quadro 32 - Relação de dissonância entre elementos sonoros.	213
Quadro 33 - Efeito de sentido lúdico pelo sincretismo das três linguagens....	218
Quadro 34 - Oposição de traços sensoriais, espaciais e temporais no vídeo de Agnelli.....	220

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 MARCO CONCEITUAL E METODOLÓGICO	24
1.1 JUSTIFICATIVAS	30
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	34
1.3 PROBLEMA	35
1.4 OBJETO DE PESQUISA.....	37
1.5 <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE	37
1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
2 LINGUAGEM AUDIOVISUAL E DISCURSOS EDUCACIONAIS DA ATUALIDADE	46
2.1 AÇÕES EDUCATIVAS E PESQUISAS COM SONS E IMAGENS EM MOVIMENTO	50
2.2 A (MATERIALIDADE) DA EXPRESSÃO AUDIOVISUAL: PERCEPÇÃO, PLANO E MONTAGEM	68
2.3 OS DESAFIOS: SENTIDO E COMPLEXIDADE.....	80
3 ELEMENTOS DE ANÁLISE DA EXPRESSÃO E DO CONTEÚDO	89
3.1 REPRESENTAÇÃO, SIGNO E LINGUAGEM.....	91
3.2 PLANO DE EXPRESSÃO E SIGNIFICANTE PLÁSTICO.....	92
3.3 PLANO DE CONTEÚDO E PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO. 97	
3.4 NÍVEIS DA FORMA E DA SUBSTÂNCIA.....	112
3.5 SENTIDO E PROCESSO(S) DE SIGNIFICAÇÃO PARA GREIMAS	118
4 UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS SEMIÓTICAS SINCRÉTICAS	122
4.1 O SINCRETISMO DE LINGUAGENS NO AUDIOVISUAL	124
4.2 A PROBLEMÁTICA DO INTELIGÍVEL E DO SENSÍVEL	135

5	A MANIFESTAÇÃO DA EXPRESSÃO SENSÍVEL EM	
	FALLINGWATER	147
5.1	<i>FALLINGWATER</i>	148
5.2	ANIMAÇÃO DIGITAL.....	149
5.3	CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS ENTRE AS CATEGORIAS RÍTMICAS.....	150
5.3.1	Sequência I.....	152
5.3.2	Sequência II.....	154
5.3.3	Sequência III.....	157
5.3.4	Sequência IV.....	160
5.3.5	Sequência V.....	163
5.4	REFLEXÕES.....	165
6	ARTICULAÇÃO DE LINGUAGENS E ISOTOPIAS FIGURATIVAS	
	NO VÍDEO <i>L'ALTRO</i>	171
6.1	RELAÇÕES ENTRE SUBSTÂNCIAS VISUAIS E MUSICAIS.....	175
6.2	RELAÇÕES ENTRE SUBSTÂNCIAS VISUAIS E VERBAIS ORAIS.....	183
6.3	INTENCIONALIDADE NARRATIVA.....	189
6.4	ARTICULAÇÃO DE CATEGORIAS NO ENUNCIADO GLOBAL.....	192
6.5	REFLEXÕES.....	195
7	ESTRATÉGIAS ENUNCIATIVAS NA PRODUÇÃO SINCRÉTICA DE	
	JARBAS AGNELLI	198
7.1	SEMIÓTICAS SINCRÉTICAS.....	198
7.2	ORIGEM DO <i>TED^x SÃO PAULO</i>	199
7.3	ELEMENTOS TEXTUAIS NO DISCURSO DE AGNELLI.....	200
7.4	PARTE INICIAL – SUBSTÂNCIAS VISUAL E VERBAL ORAL.....	202
7.5	PARTE FINAL – EXPRESSÃO E SENTIDO VISUAL E MUSICAL..	206
7.6	PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO.....	218
7.7	REFLEXÕES.....	224
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
8.1	CONTRIBUIÇÕES À DIMENSÃO EDUCACIONAL.....	244
8.2	CONSIDERAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	249

REFERÊNCIAS.....	250
ANEXOS	262
ANEXO A – Vídeo <i>Fallingwater</i>: sequência de imagens capturadas	263
ANEXO B – Vídeo <i>L'altro</i>: sequência de imagens capturadas	272
ANEXO C – Vídeo <i>Agnelli, Jarbas: Birds on the wires [...]</i>: sequência de imagens capturadas	277

APRESENTAÇÃO

A graduação em arquitetura, no ano de 1990, permitiu-me adentrar no universo da criação, das imagens, das diferentes formas de representação, ou seja, transitar pelo fascinante mundo da linguagem e do discurso visual. O Mestrado acadêmico em Arquitetura pelo Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) direcionou-me para a área da Tecnologia, com ênfase em aspectos da Habitabilidade da Arquitetura.

Na segunda metade da mesma década, passei a integrar o quadro docente do então Departamento de Expressão Gráfica da Faculdade de Arquitetura da UFRGS. A partir daí, várias experiências com desenho e produção de imagens marcam minha trajetória profissional, o que se configurou num elemento de relevância para a escolha da temática de minha tese.

A construção da imagem parece, num primeiro momento, colocar a expressão em evidência em relação ao conteúdo, seu significado. Entretanto, ao longo do percurso como docente foi ficando cada vez mais claro que mesmo um desenho despretensioso envolve conceitos básicos em relação a sua representação, conceitos estes de ordem semântica.

A docência, como mediadora na produção discente da imagem, possibilitou-me acompanhar o desenvolvimento da computação gráfica aplicada à arquitetura, num período considerado de relevância, pois avanços e transformações se deram de forma muito rápida.

Um salto qualitativo na produção da representação do objeto arquitetônico, no período de uma década (1997-2007), permitiu-me experienciar diferentes modos de dar mais “identidade” à representação gráfica mediada pela tecnologia digital, o que motivou a publicação, em 2003, do artigo *A representação gráfica digital em busca de um traço personalizado*. No referido estudo relato as experiências de ensino na disciplina de Desenho Arquitetônico III. Neste momento já era possível identificar as respostas dos estudantes quanto às exigências que se faziam presentes em relação à representação digital e sua relação com as técnicas gráficas manuais.

Cabe salientar que, logo que as disciplinas de computação gráfica foram implementadas no curso de Arquitetura da UFRGS, havia um descompasso entre as qualificações atribuídas a um desenho realizado e finalizado à mão livre, com as limitações dos *softwares*, principalmente quanto ao processo de renderização¹, o que não permitia ao estudante experienciar uma diversidade de alternativas de efeitos gráficos na representação. Também se configuravam problemas comuns a baixa velocidade de processamento e resolução das imagens e a incompatibilidade entre alguns *softwares* gráficos.

Em 2007 promovemos uma exposição, no Saguão da Faculdade de Arquitetura, da produção dos estudantes do primeiro semestre desse ano. Nessa época já dispúnhamos de um número maior de recursos gráficos-digitais. A possibilidade de renderizar, por exemplo, com o *software SketchUp* de modelagem tridimensional (3D), propiciava, entre outros aspectos, aproximar os resultados gráficos à linguagem tradicional do desenho (à mão livre) dos arquitetos.

As imagens geradas pelos objetos modelados em 3D no *AutoCad*, quando renderizados, apresentavam limitações quanto à representação de materiais, adequação de escala e mapeamento de texturas. A exportação de arquivos do *AutoCad* e finalização no *software SketchUp* passou a ser a alternativa corrente. A possibilidade de cruzamento de linhas nos vértices, uma marca do desenho arquitetônico, foi um dos recursos de destaque e inovação neste *software*.

A questão da adequação de linguagem na representação gráfica do objeto arquitetônico configurou-se como tópico “obrigatório”, o que passou a dar maior identidade aos trabalhos gráficos desenvolvidos por meio digital. Outros *softwares*, como o *3D Studio*, o *Kerkythea*, na época, permitiam a inserção de efeitos de iluminação artificial em ambientes tanto internos como externos, recurso que outros *softwares*, como o *AutoCad* e o *SketchUp*, não

¹ Processo aplicado à modelagem tridimensional que produz tratamento digital às imagens. Aplicação de materiais sobre superfícies, cor, transparência, reflexão, iluminação e texturas o que, normalmente, imprime um efeito fotorrealístico, em uma visualização prévia da imagem em construção. Exemplo: inserção de elementos, como materiais nas edificações, vegetação, veículos e texturas de céu e água para configurar paisagens urbanas ou naturais.

ofereciam. Estes somente facultavam a representação da iluminação por uma simulação da luz solar, o que não oportunizava a composição da iluminação em interiores.

O programa *Photoshop*, embora opere com imagem *bitmap*, possui uma variada gama de opções de edição, na aplicação de texturas, transparências e diversos filtros para efeitos especiais. O *software 3D Studio* viabiliza a criação de imagens fotorrealísticas, nem sempre gerando resultados desejáveis em termos de representação arquitetônica.

Na mesma época fui convidada a trabalhar com Sistemas Gráficos-Digitais, disciplina do recém-criado curso de *Design/UFRGS*, que integra o atual Departamento de *Design* e Expressão Gráfica - DEG² da Faculdade de Arquitetura. Se ao experienciar a representação do objeto no contexto da arquitetura, os conceitos da teoria da Gestalt davam conta de responder à boa parte dos problemas de composição, ritmo, harmonia, equilíbrio, saturação e contraste; no âmbito do *Design* sentia a falta de teorias e métodos que contribuíssem para o refinamento e a qualificação de projetos visuais.

Desperdiçava-se a apropriação de conceitos nas disciplinas instrumentais de representação gráfico-digital em detrimento de uma exploração “mecanizada” do *software*. O foco estava no desenvolvimento de habilidades por meio da sistematização no uso de comandos, sem que fosse dedicada atenção ao conceito da linguagem visual como argumento nas escolhas de temas e figuras para representação do objeto de *design*.

No primeiro semestre de 2008, fui convidada a participar da equipe do Edital nove da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação da Profa. Inês Martina Lersch. O projeto visava à construção de objetos de aprendizagem para as disciplinas Desenho Técnico à mão livre, ministradas por um grupo de aproximadamente oito professores, incluindo a Profa. Martina e eu. Essas disciplinas atendem aos cursos de Arquitetura, *Design* e Engenharias, cerca de mais de 300 alunos.

² Cabe salientar que, recentemente, este departamento criou a Central de Produção de Conteúdos, oriunda de decisões da Comissão de Planejamento Estratégico do DEG.

Nesse projeto experienciamos a construção de objetos e recursos de aprendizagem como jogos, animações e vídeos, demonstrando os métodos e técnicas aplicáveis ao desenvolvimento dos conteúdos da disciplina. Esse acervo passou a ser disponibilizado aos alunos, no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle institucional*, como material didático complementar às aulas presenciais.

Nesse mesmo ano, cursei, como aluna especial, algumas disciplinas em diferentes Programas de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As disciplinas foram escolhidas com o intuito de focar o objeto de estudo de doutoramento. Cursei a disciplina *Imagens Tecnológicas na Sociedade da Informação*, no Programa de Pós-graduação em Comunicação, sob a coordenação da Profa. Dra. Helen Rozados, o que me propiciou uma revisão ampliada do Estado da Arte referente ao uso das imagens sintéticas na comunicação da atualidade. Cursei, também, no Programa de Pós-graduação em *Design*, a disciplina *Sistema de Comunicação Gráfico-Visual*, ministrada pelo Prof. Dr. Airton Cattani, o que me permitiu uma reflexão sobre os sistemas de representação gráfica utilizados no âmbito do ensino do *design*.

No Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, cursei a disciplina de *Teleducação*, ministrada pela Profa. Dra. Liane Tarouco e Prof. Dr. Eliseu Reategui, na qual tive a oportunidade de desenvolver interfaces digitais em linguagem HTML, pequenos vídeos, tutoriais eletrônicos e criação de agentes pedagógicos. Foi uma disciplina rica em oportunidades para pensar e experimentar a construção de objetos digitais de aprendizagem, mas ainda sentia falta de uma teoria que não se configurasse como plano de fundo, mas que satisfizesse minhas inquietações cognitivas.

Foi, ao cursar disciplinas de semiótica, no Programa de Pós-graduação em Educação, como aluna do Programa de Educação Continuada, com a Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, que encontrei as bases epistemológicas para o meu projeto de tese. Isso me abriu espaço para desenvolver estudos e reflexões a partir de uma teoria em construção, o que, de certa forma, relativizou o rigor sistemático da disciplina semiótica, permitindo diálogos mais profícuos entre teoria e prática. Aos poucos comecei a inferir sobre as

possíveis contribuições da teoria semiótica no que tange às respostas que busco, nas inquietações que carrego como docente. Assim, meu objeto de pesquisa – o audiovisual – emergiu a partir da confluência dos estudos semióticos desenvolvidos com experiências como docente no ensino superior.

O primeiro esboço de delimitação de um *corpus* de pesquisa envolveu a busca por vídeos, que de algum modo provocassem os sentidos de quem os assiste. O primeiro exercício de leitura de uma produção videográfica aparece no estudo que desenvolvo na análise do vídeo de caráter educacional *L'altro*, desenvolvido pela *Società Italiana Digital Storytelling*³. Trata-se de um estudo ancorado nas semióticas sincréticas, tendo por foco a articulação de linguagens no audiovisual. Esse ensaio foi apresentado no IV Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos Semióticos, no ano de 2010, e, posteriormente, publicado no mesmo ano, nos Anais dos Cadernos de Discussão do Centro de Pesquisas Sociossemióticas da PUC/SP. Tal trabalho marca o início de uma série de questionamentos, que começo a levantar, sobre como formular um discurso que promova a ampliação das inter-relações entre os conceitos referentes aos mecanismos sintáticos e semânticos presentes na base dos objetos constituídos por diferentes linguagens.

Na sequência de investigação sobre produções contemporâneas constituídas por sistemas heterogêneos apresentei e publiquei o artigo *A manifestação do sensível no texto audiovisual: um olhar a partir do projeto teórico postulado por A. J. Greimas*, no VI Congresso Internacional de Pesquisa em *Design*, ocorrido em Lisboa.

Ao perceber as inquietações e os conflitos dos estudantes em articular teoria, tecnologia e prática (de projeto), me senti estimulada a aprofundar estudos, no empenho para gerar uma maior aproximação entre tais áreas. Esses estudos me possibilitam percorrer as transversalidades necessárias, pois, na contemporaneidade, quem conduz nossa busca é o objeto (de estudo ou produto a ser concebido) a ser materializado.

³ Tal análise é explicitada no capítulo 6, *Articulação de linguagens e isotopias figurativas no vídeo L'altro*.

O encorajamento para transitar por distintas áreas do conhecimento veio pela receptividade e orientação da Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, assim como das discussões e estudos realizados no Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE – e nos diversos Seminários do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEDU/UFRGS, os quais compreendem as bases ideológicas desta tese que se estrutura em oito capítulos.

No primeiro capítulo, se estabelece o marco teórico dentro do qual se desenvolverá a pesquisa. Problematiza-se, no contexto contemporâneo da educação, o universo audiovisual, constituído pelo cenário da pluralidade e dos desafios ligados às tecnologias. A semiótica é apontada como uma teoria que oferece subsídios metodológicos à compreensão de linguagens constituídas por sistemas heterogêneos. O tema escolhido é justificado; traçam-se os objetivos a serem alcançados e o problema de pesquisa. São estabelecidos direcionamentos conceituais e metodológicos que orientam o estudo; o objeto de pesquisa é delimitado, assim como o *corpus* de análise, especificado; e são explicitados os procedimentos de análise.

O segundo capítulo enfoca ações educativas e pesquisas em que o objeto vídeo é analisado sob o ponto de vista semiótico. Nele são relacionados os princípios básicos da linguagem audiovisual advindos dos estudos cinematográficos, como percepção, plano e montagem, elementos estes passíveis de decomposição nas experiências de leitura de produções constituídas por som e imagem em movimento. São contextualizados no âmbito interdisciplinar, os desafios do paradigma da complexidade, através da ambição teórica do pensamento complexo, postulado por Edgar Morin, que aspira dar conta das articulações entre domínios disciplinares, quebrados pelo pensamento disjuntivo.

No terceiro capítulo, se expõem os conceitos fundamentais da semiótica discursiva, os elementos sobre os quais são sustentadas as análises do quinto ao sétimo capítulo. Neste, situam-se termos, planos, níveis e categorias da linguagem passíveis de análise. Ele também aborda o plano de expressão do ponto de vista da semiótica plástica e reconstrói o percurso gerativo de sentido, que caracteriza o plano de conteúdo, a partir das contribuições fundamentais

de Hjelmslev, Greimas, Courtés, Floch, Fiorin e Barros. O capítulo culmina pontuando os conceitos de sentido e significação na percepção de Greimas.

No quarto capítulo, a linguagem audiovisual é contextualizada no campo das semióticas sincréticas e da semiótica do sensível. O estudo contribui para a compreensão do complexo sistema de articulação de linguagens, ao explorar a expansão do conceito de sincretismo e relações entre as dimensões do inteligível e do sensível. Contempla o legado da teoria da linguagem de L. Hjelmslev e uma revisão dos trabalhos dos discípulos de F Saussure, como os avanços obtidos no projeto teórico e metodológico de A. J. Greimas e a expansão do conceito de sincretismo de J. M. Floch para o campo visual. Também são mostradas pesquisas sobre a dimensão do sensível de E. Landowski, A. C. de Oliveira, o conceito de experiência estética de J. Dewey e os estudos sobre a leitura de textos audiovisuais de Y. Fachine e A. S. Médola.

Os próximos três capítulos contemplam exercícios de leitura de produções audiovisuais contemporâneas, com características tanto no seu plano de expressão quanto no plano de conteúdo que privilegia, em algum aspecto, um olhar mais atento à dimensão do sensível. O quinto capítulo examina o vídeo *Fallingwater*, destaca a complexidade e fluidez espacial de uma obra de arquitetura. Um estudo sobre a decomposição do ritmo geral em categorias explora a manifestação da expressão sensível e as relações semânticas construídas nessa produção audiovisual.

O sexto capítulo investiga o vídeo *L'altro*, relaciona os temas identidade e alteridade. Desvela uma articulação entre uma dimensão sensível e outra inteligível enriquecidas pelo jogo da enunciação. O sétimo capítulo aborda o vídeo *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto*, trata, fundamentalmente, da apreensão de sentidos pelo enunciatário através de estratégias enunciativas manipuladas pelo enunciador.

O oitavo capítulo sintetiza as principais contribuições da teoria semiótica e do estudo das linguagens sincréticas a situações de ensino e aprendizagem. Das análises realizadas, é possível depreender que as substâncias visuais, verbais e sonoras não podem ser pensadas como meros recursos da expressão que reforçam ou enfatizam elementos do conteúdo. Essas

substâncias podem criar efeitos de iconicidade pela sua figuratividade, como também chamam atenção para a enunciação, participando efetivamente da construção do sentido nas experiências de leitura. É preciso desafiar o leitor a ter uma percepção do texto como um todo, provocando o seu fazer-pensar. As experiências de leituras podem ser orientadas por dois aspectos: apreender e significar. Ao final, são apresentadas sugestões de expansão desse estudo para pesquisas futuras.

Nesse percurso, busco constituir um *corpus* teórico, por meio de um aprofundamento no campo das semióticas sincréticas com vistas a sua aplicação na pesquisa e no ensino, respectivamente nas áreas da educação e do *design*.

1 MARCO CONCEITUAL E METODOLÓGICO

A presença massiva de vídeos digitais, principalmente nas duas últimas décadas, e sua significativa importância cultural, alcançam um status de relevância no cenário da produção contemporânea, tornando-se, por conseguinte, um objeto de interesse para os estudos semióticos e de especial valor no âmbito da educação.

Panozzo (2007, p. 29), em sucintas palavras argumenta o quanto é indispensável à aprendizagem qualificar os processos de leitura, “desenvolver uma pedagogia de leitura implica pensar na fruição e no fomento de uma atitude de apreensão de todo tipo de texto”, o que inclui a leitura do texto audiovisual.

A autora destaca a necessidade de introduzir, tão cedo quanto possível, no cotidiano do estudante, “uma concepção de leitura baseada em processos de atribuição de significados, para a apreensão dos discursos do universo erigido na complexidade”, e acrescenta:

Essa variedade abarca dimensões comunicativas e de significação, que seduz pelas suas qualidades, atuando nos modos de sentir e pensar, através de “verdades” construídas pelas diferentes formas expressivas que organizam os textos estéticos. Como um fenômeno complexo, a leitura ocorre pela reunião das dimensões do sentir, do fazer e do pensar, aliadas às linguagens presentes no texto, e, nessas bases, a possibilidade de atribuição de sentido. (PANOZZO, 2007, p. 29).

No Brasil, as diferentes formas de utilização do vídeo na educação, com enfoque a partir da década de 1970, facilitaram discussões e debates sobre problemas nacionais. Esses vídeos permitiram maior acesso à cultura popular e ao processo de criação artística, maior incentivo à produção independente, além de ter um papel decisivo quanto à democratização do saber científico e disseminação do conhecimento.

Pesquisa realizada em 1999, pela Comissão do Sistema Integrado de Apoio ao Ensino (SIAE) da Universidade de São Paulo (USP), coordenada por uma equipe de professores e alunos de pós-graduação, aponta o audiovisual, depois das linguagens verbal e visual, como a terceira linguagem mais utilizada na comunidade universitária, mesmo observadas a carência de

experimentação com novas linguagens. Segundo relatório técnico dessa comissão, na USP, a maioria dos trabalhos em vídeo possui ainda estrutura narrativa de formato tradicional com imagens ilustrando os processos descritos, animações, esquemas gráficos e entrevistas (BORTOLIERO, 2002, p. 3).

Bortoliero (2002) afirma que a década de 1980 foi, nitidamente, marcada pela influência do Centro de Comunicação da UNICAMP no panorama nacional, órgão responsável pela produção de vídeos educacionais, científicos e culturais. Seu acervo foi composto por mais de 500 títulos, desde 1974 até 1989, período histórico da vida universitária e de acontecimentos relevantes para o cenário nacional, como o caso Mengele, o acidente Nuclear de Goiânia, o assassinato do seringueiro Chico Mendes e o avanço de técnicas cirúrgicas no país.

Os aspectos positivos desta experiência, segundo Bortoliero, devem-se ao fato de que professores da UNICAMP, de diferentes áreas e institutos, tiveram um compromisso social ao produzirem vídeos de divulgação sobre suas pesquisas, ora como forma de prestar contas à sociedade, ora preocupados com a democratização do conhecimento.

Até a década de 1990, havia várias centrais de produção de vídeos com caráter educacional e científico nas universidades públicas. Porém, em alguns locais, como a UNICAMP, o atrelamento político entre a produção de vídeos e os interesses corporativos da academia foram os responsáveis pela estagnação do setor, durante o decorrer dessa década. Fruto de uma visão equivocada de que todas as universidades deveriam ter sua televisão (sem verbas para a produção, sem apoio, sem investimentos em equipamentos), junta-se a isso uma negação da memória e da história do vídeo de divulgação científica nas universidades brasileiras (BORTOLIERO, 2002, p.13-14).

No final da década de 1980, a Fundação lochpe, hoje, Instituto Arte na Escola, constituiu uma videoteca em artes visuais, reunindo mais de 300 produções nacionais e internacionais sobre artes visuais em vídeo. Atualmente, esses títulos digitalizados fazem parte da dvdteca do Instituto Arte na Escola,

que tem polos em diferentes estados e cidades do País⁴. Entretanto, nessa iniciativa, não estava contemplada a produção de vídeos, mas a aquisição de títulos já existentes.

Essa questão retoma a discussão sobre os espaços responsáveis pela construção dos “saberes experienciais”, na atualidade. No espaço que chamamos de acadêmico, é solicitado constantemente o aumento da produtividade, o emprego de novas técnicas e materiais, pois é local de produção de conhecimento, mas também é o lugar de reflexões, a partir de um olhar mais sensível sobre a própria educação.

Barbosa, ao se referir à formação dos educadores de arte, enfatiza o engessamento curricular nas universidades brasileiras:

Os artistas e agentes culturais hoje se formam principalmente nas universidades. A maioria delas ainda não percebeu que os currículos engessados pelas especialidades já não respondem às interconexões, interpenetrações e sincretismos gerados por valores culturais mais democráticos e pelas novas tecnologias. Do mesmo modo, poucas universidades se atualizaram no sentido da ampliação do seu repertório baseado no código europeu e norte-americano branco que sempre as dominou para incluir outros códigos culturais na educação de artistas e atores culturais. (BARBOSA, 2008, p.24).

É inegável que a revolução digital na virada do século XX para o XXI, ao desencadear a comunicação em rede, em tempo real, imprimiu mudanças significativas nos conceitos de espaço, tempo, interatividade e conectividade. As relações entre enunciador (docente mediador) e enunciatário (educando) intensificaram-se. O ambiente digital passou a ser eleito como ferramenta de trabalho, sendo necessários: dedicação, tempo e conhecimento para dominá-lo. Exigindo, portanto, desse enunciador, uma formação não somente de métodos, técnicas e ferramentas computacionais, mas também formação teórica, a fim de que instigue o refinamento e qualificação da percepção e raciocínio do enunciatário.

Mas, essa formação teórica não precisa ser, ou melhor, não deve ser engessada. Ela deve abrir espaço para a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração de distintas áreas, principalmente as de

⁴ A busca por títulos pode ser realizada no site <http://www.artenaescola.org.br/dvdteca>.

criação, e dos modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios que reclamam por uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos (BARBOSA, 2008, p. 25).

As transformações ocorridas através do desenvolvimento de sistemas digitais afetaram consideravelmente os processos de gravação e edição, tornando o vídeo uma linguagem economicamente atrativa e adequada à velocidade da pós-modernidade. Entretanto, ainda há pouca reflexão sobre sua forma criativa e sobre seu papel no contexto educacional. Entre ícones, cores, palavras, menus e outros elementos que constituem a interface digital, o visual e o sonoro, esses dois sistemas de linguagem engendram um olhar sensível no sujeito. Estudos no campo da semiótica sensível são abordados no capítulo 4, item 4.2, *A problemática do inteligível e do sensível*.

Nesse contexto contemporâneo, o universo audiovisual se constitui pelo cenário da pluralidade, dos atravessamentos e tangenciamentos discursivos entre campos de estudos, como o cinematográfico, artístico, publicitário e de *design*. Se, por um lado, revela-se um terreno fértil de indefinições provocadas pelas transformações que abarcam conceitos de espaço e tempo, por outro, reafirma-se a efervescência criativa nas proposições educacionais. Em paralelo, o audiovisual atrai estudos em outro campo do conhecimento, o das semióticas sincréticas, quando aborda a problemática de produções que lidam com mais de uma linguagem de manifestação.

As produções que envolvem várias linguagens, a visual e a sonora, cada vez mais, integram-se ao pensamento pós-moderno. A articulação de linguagens no ciberespaço abre perspectivas para atravessamentos discursivos entre tecnologia, educação e semiótica como parte dessa cultura, nos permitindo olhar essas relações como a linguagem da nossa contemporaneidade. O desafio está na retomada da discussão sobre a produção audiovisual como linguagem, e não como instrumento tecnológico, ou seja, com foco não no modo como é constituída tecnicamente, mas no seu componente semântico.

Os processos voltados à criação costumam ser complexos e intrincados, pois engendram a produção de sentidos, envolvendo razão e emoção,

dimensões estas que, em conjunção, são constitutivas da nossa apreensão do real, como afirma Landowski (2005).

Os diferentes modos de explorar os recursos das tecnologias contemporâneas, um tema que se impõe cada vez mais, sinalizam aos docentes o enorme potencial de utilização da hipermídia na educação, exigindo soluções planejadas e geridas de forma a assegurar a qualidade do ambiente educacional, lembrando ainda que a informação propiciada através desses recursos não é estática e está acessível em múltiplas mídias e formas (escrita, gráfica, audiovisual), o que requer novos perfis pessoais e profissionais num processo continuado de aprendizagem.

Segundo declaração proferida pela *Conferência Regional de Educação Superior (ES), na América Latina e no Caribe*, as demandas e oportunidades que se colocam na ES, à luz da integração regional e das mudanças no contexto global, têm como objetivo configurar um cenário que permita articular, de forma criativa e sustentável, políticas que reforcem o compromisso social da ES (IESALC, 2008).

Um dos tópicos a destacar na proposta pedagógica constante nos *Referências de Qualidade para a Educação Superior à Distância do MEC* é a constituição de equipes multidisciplinares. Essa constituição visa à estruturação curricular por meio da interdisciplinaridade e contextualização, partindo da ideia que a realidade só pode ser apreendida se considerada em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva de abordar realidades, valendo-se da disseminação da Internet e dos recursos de hipermídia atuais, é que se insere a narrativa do vídeo digital com suas diversas aplicações na educação. Apesar da utilização do vídeo em sala de aula não ser novidade, pois, antes das tecnologias digitais já se utilizava os vídeos VHS, esse material ainda encontra restrições de uso. Entre outras razões, por não raras vezes os professores terem dificuldades em localizá-los nos acervos. Muitos vídeos apresentam pouca relação com as temáticas enfocadas nas disciplinas. Tarouco afirma que o surgimento de padrões de indexação de vídeos digitais, como, por exemplo, o MPEG 7,

juntamente à estrutura de repositórios de objetos educacionais, virão equacionar tais problemas (DALLACOSTA *et al.*, 2005).

O interesse dos jovens brasileiros por diferentes mídias, na sociedade da hiperconectividade, seja por acesso a diversos canais de TV, navegando no universo *on-line da internet* ou interagindo com um *IPHONE* tem gerado estudos que suscitam outros olhares para a educação, criam ressonâncias e articulação dos mecanismos sensoriais de percepção e experiências das mais diversas naturezas. Trata-se, fundamentalmente, de apreender os sentidos na intencionalidade do texto⁵ audiovisual construído no entrelaçamento de imagens, movimentos, palavras e sons. Ordenadas ou desordenadas cada interface tanto pode manifestar conexões com outras interfaces por meio de textos ou hipertextos, como podem apresentar-se fragmentadas, desencadeando uma falta de completude, descaracterizando o texto sincrético, o qual deve criar uma unidade “conceitual” integradora de diferentes linguagens.

O desenvolvimento da área de ensino a distância foi um dos principais propulsores da disseminação de objetos e recursos de aprendizagem, incluindo a linguagem audiovisual. A esses objetos são conferidas qualidades próprias que operam sobre uma materialidade específica e singular, conforme o propósito a que se destinam (definição de objetivos, conteúdo e avaliação).

Sabemos que as produções audiovisuais disponíveis na *Web* têm grande visibilidade e espaço de exposição. A qualidade das imagens e sons produzidos, da comunicação visual, do conteúdo abordado, da contextualização, a importância da autoria identificada, do período de execução, do significado apreendido e da produção de sentidos construída são críticas relevantes que contam decisivamente para qualificar os textos sincréticos.

⁵ Para a semiótica discursiva, qualquer produção, seja ela verbal, não-verbal ou sincrética, é considerada um texto; o próprio mundo se apresenta a nós como um texto. Sendo assim, o objeto de estudo da semiótica é o texto, entendido como um objeto de significação e como um objeto cultural de comunicação (PILLAR, 2005, p. 124). No dicionário de semiótica, Greimas exemplifica que o termo texto pode ser tomado em manifestações como um ritual, um espetáculo de balé (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 460).

1.1 JUSTIFICATIVAS

A escolha da linguagem audiovisual como objeto de pesquisa justifica-se: primeiro, por se constituir num objeto representativo no desenvolvimento das semióticas sincréticas, o que faz jus a um estudo acerca de suas especificidades; segundo, por se caracterizar como uma das formas de expressão conjunta das diferentes linguagens manifestadas na mídia digital, a qual importa compreender seus modos de inter-relação; por último, o uso disseminado dessa linguagem na contemporaneidade desperta maior interesse no âmbito da educação.

Assim, no ano de 2009, iniciou-se uma pesquisa exploratória em repositórios de vídeos encontrados na *Web*. Na busca por materiais educacionais, além de alguns vídeos pinçados no *Youtube*, também foram visitados o *Teachertube* e os sites: MIT/USA, *Digital Storytelling/Itália*, Domínio Público do Governo Federal/Brasil, Laboratório LANTEC/UNICAMP e o Cesta e Sacca do CINTED/UFRGS. Observa-se que boa parte da produção audiovisual de domínio público na *Web*, caracterizada como recurso de aprendizagem, dá ênfase ao conteúdo, deixando de lado aspectos da expressão, referentes às qualidades estéticas, no nível da percepção sensível.

É necessário compreender que o sujeito de hoje é um cidadão totalmente integrado ao mundo visual, diria melhor, ao virtual. Desse ponto de vista, caracteriza-se por uma desapropriação intelectual a disseminação de imagens e vídeos na *Web* sem uma intenção clara em relação ao significado, assim como muito conteúdo teórico lançado na rede sem a mínima preocupação com a expressão a lhe configurar. Estamos desperdiçando uma linguagem (de hipermídia) com grande potencial de atratividade, a favor da educação. Muito daquilo que não captura nosso olhar, nossos sentidos, também não atrai para aprendizagem.

Esse fenômeno pode ser comparado às origens da produção cinematográfica. No início do cinema as histórias eram muito simples e rudimentares, quando comparadas com a literatura da época. No entanto ao longo de sua história, o cinema evoluiu ao êxito de requintadas e complexas

produções. Como diz Gosciola (2010), verdadeiras “obras-primas”. Uma discussão em torno do conceito de obra-prima, desenvolvida por Arthur Danto, é apresentada no capítulo 4, item 4.2, *A problemática do inteligível e do sensível*.

O estudo da produção da significação em textos sincréticos é um fenômeno que permeia distintas áreas do conhecimento. Na base do universo audiovisual, encontram-se peculiaridades e tangenciamentos entre áreas como os da comunicação, *design* e educação; mais especificamente em relação aos estudos cinematográficos, artísticos, publicitários e semióticos.

Por isso, antes de adentrarmos aos aspectos relativos às especificidades da linguagem audiovisual, de todos os nossos sentidos, algumas reflexões se fazem pertinentes a cerca do sentido da visão.

Nunca a questão do olhar esteve tão no centro das discussões no âmbito da cultura e das sociedades, como na contemporaneidade.

As imagens são capazes de suscitar aos poucos quase todas as emoções e paixões humanas, positivas e negativas, todas as emoções e paixões que as coisas ou pessoas reais que elas representam poderiam suscitar: amor, ódio, desejo, crença, prazer, dor, alegria, tristeza, esperança, nostalgia. Por que tantos efeitos imaginários? Eis o que falta explicar. (WOLFF, 2005, p. 19).

Embora pareça, a leitura de uma imagem não é imediata, ela prescinde do entendimento e da identificação do que é mostrado e de como é mostrado, pois a significação da imagem está na relação do que ela apresenta e nas competências do leitor; sem isso, ela não pode, sobretudo, explicar nada (WOLFF, 2005, p. 20).

Aproximações possíveis podem ser feitas entre a leitura da imagem e o processo de edição fotográfica, objeto de estudo nas áreas do cinema, comunicação, arquitetura, artes e *design*; mas, ainda hoje, é um tema de abordagem deficiente em outros campos do conhecimento. Exceto nas referidas áreas, familiarizadas com a manipulação da imagem, muito pouco se fala em produção imagética, e, quando sincronizada a um áudio, se discute ainda menos; ou seja, pouco se sabe sobre os princípios fundamentais que caracterizam os sistemas heterogêneos.

Embora o respeitável linguista dinamarquês Louis Hjelmslev admita considerar a língua natural como o único objeto da teoria da linguagem, tratando da concepção tradicional da linguística, ele anuncia uma ampliação no campo visual “é chegado o momento de proceder a essa ampliação” (Hjelmslev, 2006, p.109).

Para Hjelmslev, em Prolegômenos⁶ a uma teoria da linguagem, o que interessa é o lado realista dessa teoria, a melhor maneira de proceder a sua aplicabilidade. Assim, propõe que os traços constitutivos de toda estrutura linguística sejam isolados para examinar as consequências lógicas do estabelecimento de tais traços em definições.

Observa-se que os termos mais específicos que o autor introduz aplicam-se à linguagem num sentido mais próximo a um conhecimento racional. Se, por um lado, o sentido se relaciona a necessidade do conhecimento racional, por outro, advém de experiências sensoriais. Na realidade, essas duas formas são complementares de um único saber sobre o mundo.

Esse pensamento se integra à atual política científica para a área da educação. No texto produzido a partir das discussões realizadas na IV Conferência Nacional de Ciência Tecnologia e Inovação (2010), é explicitada a importância do ensino da linguagem, das ciências naturais e humanas e da matemática. Complementa, ao afirmar que tais conhecimentos são justificados em função:

[...] das crescentes demandas postas pela presença da ciência e da tecnologia em contextos da vida cotidiana, da participação dos cidadãos em situações de tomada de decisão e do entendimento da ciência e da tecnologia como elementos constitutivos de diferentes manifestações culturais contemporâneas. (Educação Básica de Qualidade, 2010).

Embora seja histórica a predominância do verbal escrito como linguagem de representação do pensamento científico, as produções mediadas

⁶ Entende-se por prolegômenos o processo de construção de uma teoria da linguagem que vise formular e descobrir as premissas dessa linguagem, que indique seus métodos e fixe seus caminhos.

pelas tecnologias contemporâneas vêm levantando novos desafios à expressividade do pensamento analítico reflexivo.

O princípio de que toda linguagem traz consigo modos de ver, pensar e sentir constitui-se, ainda hoje, num desafio, a produção de conhecimento com imagem, som e texto. É na articulação de linguagens que são acionados os mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção de sentido; ou seja, é a interação do sujeito com diferentes camadas de significantes superpostas nas diferentes linguagens que possibilitará a construção da significação.

No decorrer desses quatro anos como estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Arte Linguagem Tecnologia, e como participante do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE –, sob a coordenação da Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, foi possível uma aproximação com o projeto teórico de A. J. Greimas, a teoria de L. Hjelmslev, as pesquisas de J. M. Floch e os trabalhos de E. Landowski.

A presente pesquisa busca, a partir dos estudos da semiótica discursiva, um referencial teórico e metodológico para compreender a produção de sentido e a constituição da significação em textos que não privilegiem o verbal como única matriz da linguagem capaz de dar conta da produção de conhecimento.

A semiótica discursiva, fundada por Algirdas Julien Greimas, é um dos campos que se empenham em descrever e analisar diferentes textos, tanto verbais como visuais ou sincréticos. Em especial, interessam os estudos das semióticas sincréticas e teorizações que ressaltam a dimensão sensível (estética e estésica), descrevendo textos com diferentes materialidades significantes. Essa abordagem acolhe contribuições do campo da linguagem cinematográfica e de outras áreas humanas que lidam com o incontrolável e o inesperado na linguagem.

Considerando o que foi exposto, pode-se afirmar que o vídeo na pós-modernidade não é somente um recurso facilitado pela informática, mas tem potencial para dar origem a produtos originados a partir de experiências em diversos contextos sociais e culturais. O que exige reflexões a cerca de uma

nova sensibilidade em relação às diferentes formas de representação do conhecimento numa sociedade em constante transformação.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta tese tem por finalidade, a partir do arcabouço teórico-metodológico da semiótica discursiva e levando em conta as profundas transformações ocorridas na educação, motivadas pelas tecnologias digitais, contribuir na educação para o *design*, a partir do exercício de leitura de textos constituídos por sistemas heterogêneos. Mais especificamente, a partir do referencial teórico das semióticas sincréticas, busca-se desenvolver reflexões acerca dos mecanismos de produção de sentido na leitura de textos contemporâneos de caráter cultural e educativo.

Os objetivos específicos compreendem:

- Identificar processos de ajuste às qualidades sensíveis e inteligíveis manifestadas em textos audiovisuais colaborativos à produção de conhecimento no âmbito do ensino e da pesquisa em educação e *design*, a partir de um estudo aprofundado dos planos, níveis e categorias que compõem as linguagens sincréticas.
- Analisar a estratégia global de comunicação sincrética do texto audiovisual, identificando relações que permitam a articulação de diferentes linguagens de manifestação.
- Examinar os modos de constituição do texto audiovisual como fenômeno de produção de efeitos de sentido com vistas à significação.
- Qualificar melhor o corpo discente da graduação em *design* para a compreensão de textos de natureza sensível e inteligível, pois um maior conhecimento no campo sensível se faz emergente, trazendo contribuições à análise de similares no processo de desenvolvimento de produtos de *design*.
- Discutir a expansão do conceito de sincretismo, do ponto de vista de uma perspectiva de maior adensamento ou ampliação à qualidade dos textos constituídos por diferentes linguagens com ênfase às particularidades na leitura de cada texto sincrético.

1.3 PROBLEMA

A linguagem audiovisual é um objeto de estudo complexo que exige, pela sua natureza, um diálogo entre diferentes áreas do saber, como já mencionado. O audiovisual será produzido por quem? Para quem? Com quais finalidades de aprendizagem? Com que tipo de discurso? A simples tentativa de responder a essas questões exige grandes esforços, muitas vezes individuais. De fato, a educação, seus métodos, suas formas, suas finalidades se constituem num desafio permanente. Muitos buscam, e me incluo nesse grupo, a construção de um aparato teórico que responda às nossas mais genuínas inquietações, que nos aproxime da realidade sem ignorar a existência do virtual, da racionalidade, sem ignorar a manifestação do sensível, da tecnologia, sem ignorar uma dimensão estética.

De que forma expressar o pensamento por meio da linguagem audiovisual, considerando que em sua abrangência ela incorpora diferentes sistemas? O problema identificado na compreensão do audiovisual, como em qualquer sistema heterogêneo, é a descrição dos procedimentos que instauram a sincretização das diferentes linguagens presentes em uma manifestação, sejam elas, cinematográficas, videográficas ou televisuais. Torna-se relevante, neste caso, ao retomar o conceito de sincretismo, não desviar a atenção às características e especificidades de cada produção audiovisual.

Como as diferentes substâncias presentes no texto audiovisual se mostram e dão forma a uma relação coesa e recíproca entre os dois planos da linguagem, expressão e conteúdo? Barbosa (2005), referindo-se à arte produzida pelas tecnologias contemporâneas pergunta: “Qual o alcance da sensorialidade virtual?”.

Os aspectos relacionados à identificação de características do texto audiovisual, como objeto com potencial de atratividade nos processos de ensino e aprendizagem, configuram-se em questões problematizadoras. São inquietantes os questionamentos que dizem respeito à leitura, por meio da compreensão e análise desse objeto, com vistas à construção da sua significação.

Em que medida os elementos relacionados à expressão e ao conteúdo são abordagens consistentes nas proposições de leitura do texto audiovisual?

Será possível ler um texto audiovisual com certa desenvoltura, que se aproxime da compreensão que temos na leitura de um texto verbal escrito?

Que desafios precisam ser superados para que o vídeo possa responder às exigências de qualificações estéticas, sensíveis e estésicas, motivadoras à aprendizagem?

A expectativa e a aceitação das práticas educacionais por parte das novas gerações que chegam à universidade têm relação intrínseca aos questionamentos citados. Os jovens, cidadãos contemporâneos ao seu tempo, exercem ora um poder de atratividade, ora repulsa pela aprendizagem. A partir daí, como embasá-los teoricamente? Como contribuir para a construção do seu saber, de sua formação integral, fazendo da tecnologia uma ferramenta de suporte, com objetivo “meio”, e não fim.

E ainda, como afirma Greimas: “o problema não é, portanto, o de proclamar somente o que o significante plástico significa, [...] mas é procurar compreender como ele significa e o que significa” ao se relacionar com outras dimensões. (GREIMAS, 2004, p. 92).

A partir das perguntas acima levantadas, a questão principal a ser respondida neste estudo é: de que modo o audiovisual pode ser entendido como um recurso de aprendizagem nas áreas da educação e do *design*? Considerando que na abrangência de sua linguagem há atravessamentos discursivos com diferentes áreas do conhecimento como artes (videoarte), comunicação (cinema, publicidade), entre outras.

O que interessa, neste estudo, é compreender melhor o potencial educativo da linguagem audiovisual, com o olhar nas áreas citadas, dentro do complexo sistema em que se situa, a partir de reflexões pontuais acerca dos mecanismos de produção de efeitos de sentido presentes nos vídeos que constituem o *corpus* de análise desta tese.

1.4 OBJETO DE PESQUISA

Constitui-se objeto deste estudo a linguagem audiovisual em situações de ensino-aprendizagem, com foco em textos que reflitam questões contemporâneas, buscando a compreensão de experiências vivenciadas em diferentes realidades. Experiências estas marcadas por peculiaridades, atravessamentos discursivos, transversalidades e unipresença midiática. Fatores que afetam o modo de olhar, de ser, de conviver, impondo desafios ao pensar e ao fazer pedagógico.

1.5 CORPUS DE ANÁLISE

O *corpus* desta pesquisa é constituído por vídeos cujos critérios de seleção estão centrados na busca por aqueles que mobilizem o estésico, ou seja, a percepção através dos sentidos, a experiência do prazer, as paixões da alma, do corpo e da sensualidade (OLIVEIRA, 1995, p. 231). O que não configura a categoria, o gênero ou o formato como critérios de escolha desse *corpus*. Não se trata de vídeos de *design*, mas, sim, com potencial para o ensino e pesquisa em *design*. Ao aprofundar a análise do *corpus* selecionado, pretende-se ampliar as possibilidades de leitura de diferentes textos sincréticos em sala de aula.

Outros critérios de seleção envolvem: produções contemporâneas, ou seja, por meio digital, disponíveis na *Web* em repositórios de amplo trânsito social; interesse por vídeos de curtíssima metragem com ênfase em linguagens não-verbais.

Evitaram-se vídeos em DVD, normalmente, longa-metragem; também não foi dada ênfase à escolha de grandes produções, as quais compreendem custos elevados com pessoal e produção, o que contraria a escassa disponibilidade de recursos para produções videográficas no âmbito acadêmico; os projetos acadêmicos dessa natureza, normalmente, são desenvolvidos como exercício discente em disciplinas de graduação ou por bolsistas de iniciação científica, em laboratórios de computação gráfica.

A partir dos critérios acima mencionados, foi selecionado um *corpus* preliminar para análise, composto por três produções audiovisuais de diferentes gêneros, contendo características tanto no plano da expressão, quanto no plano do conteúdo, que privilegie, em algum aspecto, um olhar mais atento à dimensão do sensível.

Foram selecionados vídeos com os seguintes enfoques: obra de arquitetura; documentário – história de vida e experiência musical. Embora não seja possível transcrever todos os elementos que compõem os textos audiovisuais, seguem algumas características predominantes de cada um:

Fallingwater – apresenta uma das obras mais conhecidas do arquiteto americano Frank Lloyd Wright. Por meio da animação computacional 3D e sonorização, o artista gráfico Cristóbal Vila realiza uma simulação da construção da residência sobre uma cascata. Produzido pela empresa Etérea Studios, em 2007; duração: 4:32 minutos. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=9CV_KU3ErrGM>.

L'altro – narrativa de história de vida de uma italiana nos anos em que viveu na África. Desenvolve-se por meio da junção de imagens fotográficas de época com outras que constroem um fragmento da cultura Nigeriana. Realizado num curso de ciências da Educação sob coordenação do Prof. Corrado Petrucco da Universidade de Pádua, em [2009]; duração: 3:10 min. Disponível em: http://digitalstorytellingitalia.org/index.php?option=com_hwdvideo_share&task=viewvideo&Itemid=53&video_id=48.

Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto – nele o compositor fala sobre sua inspiração, processo de interpretação e criação da canção *Birds on the Wires*, seguido de sua apresentação com a presença de uma orquestra. Gravado na conferência TED (Technology, Entertainment, Design) em 2009; duração: 6:12 minutos. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-7XoQuc9nlg>>.

1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é norteada por uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa aponta para um olhar que privilegia a qualidade das ações e dos procedimentos com quais os sujeitos interagem. Contextualizar a educação a partir da realidade do indivíduo, no interior de sua cultura, configura uma estratégia para instituir a prática da reflexão sobre si e sobre o mundo, o que confere a ampliação de uma formação tanto no âmbito do inteligível como na dimensão do sensível.

O interesse por este estudo fez com que eu me deparasse com uma bibliografia dispersa em transversalidade envolvendo semiótica, educação, artes e comunicação, e ainda, sem perder o foco de sua aplicação no ensino de *design*.

Considero como principal motivação pessoal, após as aproximações e estudos da teoria semiótica discursiva, a densa camada de estratégias que um olhar semiótico permite adentrar. As relações entre as dimensões do sensível e do inteligível na produção de sentidos indicam uma possível reconfiguração do entremeio⁷ teoria e prática. Refiro-me mais às situações de ensino-aprendizagem nas áreas de conhecimento, que, normalmente, envolvem processos de criação complexos como em Artes, Arquitetura e *Design*, deixando evidente a necessidade de uma leitura semiótica que perpassasse o discurso de dimensão tecnológica.

Ao tratar da sensibilidade do enunciador para emocionar o enunciatário, que entra em conjunção com sua criação, esse enunciador tem como

⁷ Entremeio foi a expressão que norteou a palestra da arquiteta suíça Myriam Gautschi da Universidade Alemã Hochschule Konstanz (HTWG). A pesquisadora apresentou pensamentos em torno da densa camada do “entre”, interpretando uma atitude pessoal de metodologia do *design*. Para Myriam o ato de projetar é como um pensamento aventureiro no papel; projetar é aprender o “entre” – entre emoção e razão; entre lembranças e realidade; é mover-se entre, é trabalhar entre. Talvez as palavras sejam paixão e paciência, não só no projeto, mas como uma atitude que nos orienta. (In: 3º Seminário de Metodologia em *Design* realizado em programação paralela ao 4º Congresso Internacional de *Design* da Informação, na PUC-Rio, em 2009).

pressuposto um olhar semiótico, constituído pelas dimensões estética e estésica. Esse olhar semiótico configura um encaminhamento para se estabelecer aproximações entre o processo que envolve a concepção de um produto e os princípios do percurso gerativo de sentido, pois esses projetos, obras e produtos visam a relações com sujeitos, que vão além dos condicionantes de satisfazer requisitos de projeto, exigências técnicas, funcionais e pragmáticas, e adentram ao aspecto das qualidades sensíveis, estéticas e estésicas que tais relações envolvem.

O primeiro desafio que se põe presente neste estudo é compreender os possíveis modos de construir um texto audiovisual. Ao possibilitar a convergência de diferentes linguagens, a apreensão do sensível, a estesia ocorrerá em graus distintos? Entendendo que o potencial para despertar interesse, surpresa e motivação no enunciatário dependerá não somente da conjunção de diferentes linguagens, mas, sobretudo, da forma da enunciação global de comunicação.

Portanto, se quisermos nos imbuir na tarefa de contribuir para transformações na educação que correspondam às expectativas da sociedade atual, principalmente dos jovens, o caminho não é outro senão transitar pelas experiências da transversalidade, numa direção próxima à situada por Barbosa:

Arte como disciplina transversal, atravessando todo o currículo, aproxima-se do que Herbert Read queria dizer em seu livro *Educação através da arte*. Ele falava de arte como um elemento humano agregador que, interpretando outras disciplinas, facilita a aprendizagem pela qualidade cognitiva dos gestos, do som, do movimento e da imagem. (BARBOSA, 2008, p.25).

Barbosa diz que, hoje, James Catteral, sessenta anos depois de Herbert Read, enfatiza a arte como estimuladora do conhecimento de outras disciplinas como a história, a matemática, o português, o inglês, entre outros. Esse pensamento é essencial em diversas áreas do conhecimento; destaque, em especial, a área do *design* instrucional⁸ que, como a teoria semiótica, está em permanente atravessamento discursivo com diferentes campos teóricos.

⁸ Termo de origem inglesa tem sido traduzido como: desenho instrucional, educacional, pedagógico ou didático. Segundo Filatro, o *design* instrucional não se reduz à face visível de

A metodologia semiótica se dedica a estudar a produção de sentidos. Embora não seja o único sistema organizado de conhecimento interessado nestes, talvez seja um dos poucos que têm nas diversas linguagens⁹ seu objeto privilegiado de análise. Iasbeck salienta:

A semiótica é uma ciência que propõe metodologias para pesquisa em todas as ciências, sem agredir ou contestar os paradigmas de cada uma delas. Uma das características mais marcantes dessa parceria é o respeito e a inclusão produtiva de sistemas de organização e sistematização do conhecimento em formatos por vezes imprevisíveis porque multiplanares e multidirecionais. O resultado costuma ser uma ampliação das possibilidades exploratórias do objeto. (IASBECK, 2008, p. 194).

O que vai determinar a abordagem da semiótica como metodologia de pesquisa será a natureza do objeto, as intenções de pesquisa e o propósito de ampliar possibilidades de enfoque.

Trabalhar semioticamente um objeto de pesquisa significa relacioná-lo com o maior e o mais significativo número e natureza de possibilidades que ele comporta, buscando compreendê-lo em movimento, dinâmico e operante, ainda que tais relações possam, eventualmente, estabelecer paradoxos incontornáveis. É, pois pensar para os lados, alastrando o espectro de sua atuação, adensando as possibilidades de sentido e projetando tendências e novas frentes de atuação desse mesmo objeto. (IASBECK, 2008, p. 203).

Para Iasbeck o pensamento semiótico não sugere, necessariamente, pensar em profundidade, afunilando-o de maneira vertical e indutível para processar conclusões válidas e definitivas.

Teixeira (2009, p. 60) destaca que os textos sincréticos, por serem particularmente complexos, vêm desafiando a teoria a produzir modelos de análise, enquanto que a prática de análise vem anunciando o quanto os modelos existentes, enquanto fechados, têm sido inoperantes. O caminho apontado por Teixeira direciona para o estudo de categorias que devem não só adequar-se às diversas materialidades sensoriais dos diferentes textos, mas também referir-se a procedimentos enunciativos globais. A autora recomenda

produtos instrucionais, nem se refere apenas a um planejamento abstrato de ensino, mas reflete as articulações entre forma e função, a fim de que se cumpram os objetivos educacionais propostos. (FILATRO, 2010, 56).

⁹ Em nota Iasbeck se refere às linguagens não verbais, ou seja, às linguagens que mais interessam no escopo deste estudo.

que a análise comece pelo mais simples e aparente: a observação minuciosa, a descrição exaustiva. Logo após, procura identificar a estratégia metodológica mais adequada, a definição de categorias e o exame de procedimentos.

Na proposição teórica de Hjelmslev, a distinção e a interação entre expressão e conteúdo, na semiótica, são fundamentais na estrutura da linguagem. Por isso, o linguista argumenta que a análise do texto, já na primeira etapa, deve proceder a uma divisão das duas grandezas; “A fim de ser exaustiva, a análise deve ser realizada de tal modo que em cada estágio a divisão se faça em partes as mais extensas possíveis, isto é, partes em menor número possível”. (HJELMSLEV, 2006, p.63).

Courtés (1979, p. 45) orienta para que, uma vez designado o nível de análise, é conveniente proceder à sua ordenação e esclarecer seu arranjo fundamental. Após ter delimitado os níveis de estudo, a primeira operação consiste em articular cada um separadamente, de maneira a detalhar minuciosamente as unidades que os constituem: será necessário então definir seus constituintes, o sistema que remete ao eixo paradigmático (hierarquia de correlações do tipo ou...ou); o processo, que remete ao eixo sintagmático (hierarquia de relações e...e), e determinar as regras das combinações possíveis. (FLOCH, 2001, p. 13). Num segundo momento, a análise deve esforça-se para agenciar os diferentes níveis num conjunto coerente, através dessas naturezas hierárquicas.

Greimas (2004, p. 85), ao tratar dos problemas quanto à abordagem do “objeto visual”, bem como “audiovisual”, argumenta sobre a natureza de “significante segmentável” presente em ambos. É sob essa premissa que propõe a “operatividade” de uma leitura baseando-se em, “que todo objeto não é senão pela sua análise”.

O autor coloca que, em primeiro lugar, se deve explicitar os procedimentos e formular regras por meio da utilização da semiótica geral, pois ela nos coloca à disposição um instrumental conceitual e de procedimentos numeroso e diversificado. Mas, ainda ressalta, a teoria não nos fornece receitas prontas.

Como uma das vertentes de origem da semiótica advém da linguística, Greimas alerta para que não seja forçada a transposição de procedimentos do universo linguístico a domínios cujas articulações significantes sejam bem diferentes daquelas das línguas naturais (GREIMAS, 2004, p. 85).

O autor postula a decomposição dos objetos em unidades legíveis e a reintegração dessas partes à totalidade que as constitui. Esclarecendo que:

Pouco importa que análise comece pelo reconhecimento dos traços mínimos, cuja combinatória produz as figuras e os formantes plásticos, ou que procure apreender, em primeiro lugar 'blocos de significação' ou 'dispositivos', que são unidades de dimensões mais amplas, decomponíveis [...]. O que conta, neste estado de pesquisa, é a comparabilidade dos resultados parciais obtidos e o reconhecimento dos principais campos de exercício nos quais se agrupam e se coordenam os problemas que vão surgindo à medida que a análise avança. (GREIMAS, 2004, p. 85).

Conforme Lasbeck (2008) os riscos e desafios que são assumidos no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa impõem questionar os métodos que colocam o pesquisador em uma camisa de força; que conduzem ou são conduzidos a atestar hipóteses, em certos casos, óbvias. Parece não ser esse o caminho para quem pretende se debruçar sobre uma reflexão que possa trazer respostas aos questionamentos que o objeto de estudo suscita. Ou seja, mais do que seguir uma linha epistemológica, a prática de um estudo contundente exige concentrar o olhar no objeto.

Quais são as verdadeiras lacunas existentes numa teia que envolve teoria e prática? Mais do que o apego a um método X ou Y, para evitar esbarrar em contradições, parece mais coerente olhar para o objeto como um objeto inserido no mundo; e distinguir quais, e não qual, são os procedimentos que podem dar conta de constituir uma compreensão mais profunda desse objeto, e não um aprofundamento da teoria em si. Esse gesto envolve, num sentido, uma ação libertadora do pensamento e outra de convergência aos interesses do estudo postulados em relação ao que se pretende com o objeto.

Outra questão que desafia o desenvolvimento do estudo é em relação ao pretendido aprofundamento, ao afunilamento à análise do texto audiovisual, pois, se a ideia é alargar a base de conhecimento, provavelmente a análise de um único objeto não dará conta de responder à sua complexidade. O

direcionamento estabelece, a partir de uma escolha criteriosa do *corpus* de análise, produções audiovisuais que facilitem o adentrar com profundidade no estudo dos elementos que qualificam cada linguagem constitutiva do audiovisual como um texto, e não centrar na ideia de categorizar, mas de iluminar as qualificações das ações que se fazem presentes no cotidiano, principalmente da *Web*.

Não se constitui tarefa fácil garimpar numa teoria tão ampla, como a semiótica, e no universo audiovisual, subsídios para conferir ao objeto audiovisual certa identidade que se legitime na área do ensino de *design*, principalmente em função de suas peculiaridades e tangenciamentos com outras áreas como os estudos cinematográficos.

Em síntese, os procedimentos adotados nesta tese para análise das produções audiovisuais são identificados a seguir.

- a. Levantar o estado da arte em relação a ações educativas e pesquisas envolvendo a leitura e produção de vídeos produzidos recentemente, principalmente no ambiente acadêmico.
- b. Procurar compreender no enunciado global o que o texto audiovisual diz (no nível do inteligível) e como ele diz (no nível da percepção sensível), partindo de uma descrição exaustiva.
- c. Delimitar um recorte a partir do referencial teórico, referente às observações nos dois níveis acima mencionados para proceder às análises em cada um dos planos da linguagem.
- d. Especificar, na análise do plano de expressão, as manifestações das grandezas significantes, ou seja, dos formantes matéricos, topológicos, eidéticos e cromáticos inscritos nas substâncias visuais e sonoras.
- e. Identificar e analisar a estrutura do discurso no plano de conteúdo. Destacar a sintaxe e a semântica nas estruturas discursivas, narrativas e fundamentais que são construídas sob a forma de um percurso gerativo, o que engendra o significado do texto.
- f. Articular os dois planos da linguagem com vistas à produção de efeitos de sentido e construção da significação do texto audiovisual.

A comunicação audiovisual é a técnica de iludir mais complexa, mais extraordinária e mais verossímil que se conseguiu ao longo da história da humanidade. Sua linguagem trabalha com a própria essência perceptiva da realidade, capturando as informações sensoriais que emanam dos objetos para com elas compor narrações que nos fazem ouvir e ver coisas que não existem naquele momento e lugar, que talvez não existiram nem jamais existirão, mas que percebemos como se fossem a própria realidade. Esse fenômeno é de tal alcance humano, social e científico que ultrapassa violentamente os problemas da engenharia que o suporte tecnológico lhes fornece.

Ángel Rodríguez

2 LINGUAGEM AUDIOVISUAL E DISCURSOS EDUCACIONAIS DA ATUALIDADE

Como ponto de partida, nos parece oportuno introduzir as relações entre língua e linguagem e entre linguagens verbais e não-verbais, conforme observa Lucia Santaella.

É tão natural para nós o uso da língua que falamos, conhecida como língua materna, da qual fazemos uso para escrever, “que não nos damos conta muitas vezes que esta não é a única e exclusiva forma de linguagem que somos capazes de produzir, criar, reproduzir, transformar e consumir” (SANTAELLA, 1983, p. 10), seja para a construção do conhecimento pessoal ou da comunicação interpessoal.

Por vezes, não tomamos consciência de que o simples fato de estarmos no mundo já é o suficiente para nos vermos rodeados por uma rede intrincada e plural de linguagem, que, na verdade, nos comunicamos não somente por meio da fala ou da leitura, mas também através de movimentos temporais e espaciais, assim como somos leitores e produtores de elementos como pontos, traços, superfícies, planos, formas e volumes.

Santaella (1983, p.10) menciona que “também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar”. E a autora ressalta que o ser humano é uma espécie “tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é seres de linguagem”.

Em relação às linguagens híbridas, as trocas que ocorrem atualmente com a ampla gama de ferramentas e experimentos, entre estas, destacamos os vídeos que se refletem não só na representação, mas, sobretudo, na apreensão de novos sentidos. Assim a linguagem audiovisual não deve ser pensada como recurso de aprendizagem, sem que, antes, seja compreendida como um objeto de linguagem.

Existe uma polêmica a respeito dos ensinamentos que podemos obter ao explorar, em profundidade, os recursos que as tecnologias contemporâneas nos oferecem. No caso das produções audiovisuais, à medida que elas

começaram a ser desenvolvidas com suporte digital, aparece não somente um universo de possibilidades expressivas como novos autores, pois alunos do ensino básico à graduação passam a ser produtores de vídeos. Nesse contexto, a discussão se volta para as funções da educação e da tecnologia no século XXI.

Incorporar as tecnologias contemporâneas nos processos educativos não representa rejeitar métodos tradicionais de ensino, pelo contrário, um dos eixos centrais da educação supõe as possibilidades de dialogar com as linguagens já bem conhecidas pelos educadores. A ideia de adição retorna novamente às palavras de Lucia Santaella:

A evolução da linguagem não é estilhaçada, tem uma sequência que devemos entender. A história confirma que as linguagens não são excluídas e sim somadas, e quanto mais híbridas mais ricas ficam. Vivemos na sincronia de seis culturas: oral, escrita, impressa, de massas, das mídias e digital. (Lucia Santaella)¹⁰.

Segundo a educadora Amélia Hamze (2002), a atração exercida pela linguagem audiovisual é constante; proporciona uma riqueza de informações, “que mesmo sem procedimento pedagógico, transforma-se em formação através da comunicação”.

O vídeo, como uma ferramenta didática, motiva não somente o ver, mas educa um olhar, assim como no ouvir, educa uma escuta. O mais do que ver e ouvir demanda uma apreensão e geração de outros sentidos, constituindo uma opção educativa de colocar o educando no mundo, abrindo outros espaços e perspectivas ainda não explorados na sua integralidade.

A introdução dos recursos audiovisuais no ambiente de ensino brasileiro remonta à década de 1970, sendo utilizados especialmente por seus conteúdos. Atualmente, interessa criar ferramentas para interpretá-los e analisá-los “criticamente”, desenvolvendo processos de inclusão da educação na “cultura audiovisual”, enquanto conteúdo e expressão, tanto na apreensão de sentidos como na produção.

¹⁰ Palco de debates, ocorrido na 13ª Jornada Literária de Passo Fundo-RS, out., 2009.

Torna-se indispensável a constituição de novas metodologias que permitam a introdução de docentes e educandos no mundo da criação e da leitura da linguagem audiovisual, processo que alguns autores chamam de alfabetização audiovisual.

Leonardo Brant (2010) discute diferenças entre “letramento para as novas mídias” e “alfabetização audiovisual”. Para o autor, o primeiro refere-se “ao uso das redes e novas tecnologias de informação e comunicação como oportunidade educativa”. O segundo, “está ligado à aquisição de vocabulário, narrativas e linguagens audiovisuais”, a fim de construir e manejar o próprio campo imaginário do sujeito. É um processo anterior ao letramento.

Cinema, televisão, computador, videogame, tablet, celular. Telas que se multiplicam, acompanham e influenciam o desenvolvimento de crianças e jovens no mundo contemporâneo [...] Novas maneiras de se relacionar, construir o conhecimento, compartilhar, aprender, imaginar, fantasiar. Atribuir sentido aos fenômenos do cotidiano. Transmitir e representar seu universo imaginado. (BRANT, 2010).

Os cineastas Octavio Getino e Newton Cannito, assim como os educadores Dino Pancani e Alínia Frapiccini¹¹, também manifestam suas preocupações com a necessidade do sujeito desenvolver alfabetizações múltiplas.

Getino¹² diz que compete ao estado gerar políticas e programas para incorporar uma educação crítica do audiovisual. Pois, se a nova geração obtiver uma consciência mais crítica do que está consumindo, terá a liberdade de escolha para optar pelo que gosta a partir do que conhece. O que acontece agora é que “a criança consome sem ter uma formação prévia do que é linguagem”, do que compreende a alfabetização audiovisual.

Cannito¹³ completa as ideias de Getino:

A gente fala muito da democratização da tecnologia, da democratização da possibilidade de ter uma câmera, da democratização da possibilidade de postar um vídeo. A gente fala pouco da democratização conceitual. A gente tem que formar as

¹¹ Entrevista concedida no documentário Ctrl-V – VideoControl dirigido por Leonardo Brant. Disponível em: <http://brant.com.br/filmes/ctrl-v/>. Acesso em: 07 jun. 2013.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

pessoas conceitualmente. Hoje em dia é muito mais difícil uma pessoa ter realmente talento de expressar a linguagem, de conhecer a linguagem tanto escrita quanto oral, quando audiovisual, do que a pessoa realmente ter acesso ao equipamento [...] significa estudar o movimento estético [...] o limite agora não é mais tecnológico, o limite é o cérebro do ser humano.

Para o educador Pancani¹⁴, quando falamos de alfabetização, “estamos falando de entregar ferramentas a um ser humano, a uma pessoa, a uma criança para que possa discernir, para que possa ser mais livre, para que possa ser mais crítico com o que o mercado [...] lhe propõe”. E Frapiccini¹⁵ questiona: “dizemos que temos que alfabetizar porque é uma questão estética, ética e política, não?”

O consumo midiático com conhecimento torna-se um importante instrumento para a educação em todos os níveis, não somente para facilitar a compreensão dos conteúdos, mas para a avaliação, interpretação e “refinamento” do gosto do educando.¹⁶ Esse consumo sugere conhecimento e reconhecimento do mundo ao posicionamento dos educandos frente a ideais tão caros à educação, aqueles que conduzem ao significado das nossas experiências e da presença do outro, e que, em última instância, conferem valor ao contínuo exercício de busca de identidade e uma alteridade a ser construída.

O sentido não é jamais o simples produto de um pensamento diretamente confrontado com a realidade. Ele resulta sempre de uma negociação entre sujeitos. Por isso, a análise das práticas intersubjetivas em que estamos cotidianamente empenhados constitui uma via privilegiada para apreendê-lo. (LANDOWSKI, 2002).

A comunicação na atualidade é sustentada por diversas mídias da tecnologia da informação, o que coloca a educação em múltiplos cenários temáticos. Conforme GÓMES *apud* HAMZE (2002).

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ HAMZE, *op. cit.*

[...] um é a alfabetização múltipla, pois a linguagem escrita já não basta com a proliferação de tecnologias, de linguagens e de expressões. Isso implica alfabetizar os estudantes para que sejam capazes de elaborar suas próprias comunicações, com suas distintas linguagens, com distintas lógicas de articulação.

Somente uma tomada de consciência da necessidade de uma reorganização do conhecimento, com introdução de recursos de ensino e aprendizagem voltados ao contemporâneo, às linguagens com as quais convivemos cotidianamente, permitirá apreender melhor o mundo e sua complexidade.

A complexidade do processo educativo é um dos princípios postulados por Edgar Morin, um dos maiores pensadores contemporâneos preocupados com o desenvolvimento de um método capaz de apreender a complexidade do real. O autor tece críticas à fragmentação do conhecimento, apontando para um maior diálogo entre as manifestações oriundas das linguagens híbridas e o fenômeno de educar.

2.1 AÇÕES EDUCATIVAS E PESQUISAS COM SONS E IMAGENS EM MOVIMENTO

Em relação ao estudo da linguagem audiovisual, cabe citar as reflexões de Jacques Aumont (1995, p.15), baseadas na teoria do cinema, as quais apontam a uma atitude que compreende a elaboração de conceitos capazes de analisar um objeto, não se referindo a um conjunto de regras segundo as quais conviria realizar filmes. Ao contrário, essa teoria é descritiva e esforça-se por explicar fenômenos observáveis nos filmes, assim como considera hipóteses ainda não atualizadas nas obras concretas, criando modelos formais.

O esclarecimento de Aumont, de que a teoria do cinema toma emprestado dos técnicos de filmes um grande número de termos cabe também para a educação, que tem se valido dos estudos cinematográficos e conceitos semióticos para utilizar a linguagem audiovisual em diferentes contextos de ensino.

Experiências recentes, nesse sentido, foram apresentadas no Seminário Nacional Cinema e Educação¹⁷ ocorrido em Porto Alegre (RS), em outubro de 2012, cujo objetivo principal foi discutir e divulgar projetos que vêm sendo desenvolvidos, no Brasil, sobre a utilização da linguagem audiovisual tanto nas práticas escolares como fora delas.

Estiveram presentes no seminário os painelistas: Adriana Fresquet, professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ; Marília Franco, professora do Departamento de Cinema Rádio e TV da Escola de Comunicação e Artes da USP; Ivana Bentes, diretora da Escola de comunicação da UFRJ e professora do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFRJ; o cineasta carioca Cavi Borges, fundador da produtora de filmes Cavídeo e produtor de vários filmes de curta-metragem, realizados principalmente em áreas de favelas do Rio de Janeiro; a cineasta Moira Toledo Cirello, doutora em Cinema pela Escola de Comunicação e Artes da USP, educadora e supervisora pedagógica de projetos para a Educação Audiovisual popular no Brasil; Liliana Sulzbach, jornalista e mestre em Ciência Política pela UFRGS, coordenou o núcleo de Cinema e Televisão da Zeppelin Filmes e o INPUT (International Public Television Conference); Luiza Lins, fundadora da empresa Lume Produções Culturais e idealizadora da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis; e Ricardo Casas, fundador do Instituto Audiovisual para Crianças e Jovens do Uruguai, que dirigiu vários festivais e programas de cinema para crianças e jovens.

Nesse Seminário foram divulgadas experiências riquíssimas em escolas formais, por meio da apresentação de trabalhos de estudantes que estão produzindo vídeos, nos relatos de Adriana Fresquet. Também foi mostrada a realização de oficinas e curtas-metragens, com populações de periferias,

¹⁷ Esse evento integra o Programa de Alfabetização Audiovisual, projeto fundado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através da Secretaria Municipal de Cultura e da Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e financiamento do Ministério da Educação, por meio do programa Mais Educação.

conforme mencionado por Cavi Borges, Moira Cirello e Liliana Sulzbach; a produção de vídeos lúdicos para um público específico, infantil, nas experiências de Luíza Lins e Ricardo Casas; a democratização do audiovisual defendida por Ivana Bentes; e a eficácia cognitiva da linguagem audiovisual, vislumbrada por Marília Franco.

Os debatedores se alinham em torno de um pensamento de que o uso da linguagem audiovisual possibilita gerar alfabetizações múltiplas, de distintos modos e intensidades. Do ponto de vista da experiência individual, o audiovisual reativa cognitivamente competências sensíveis e inteligíveis por meio da hiperestimulação dos sentidos. Em relação à experiência coletiva, possibilita ampliar as relações de sociabilidade, como respeito, confiança, resolução de conflitos, destacando que a responsabilidade de cada indivíduo é fundamental para a realização de um todo único. Esse pensamento extrapola a consciência sobre um conhecimento técnico em direção a aberturas inclusivas e afetivas.

No painel *A presença do audiovisual na Escola – formação de público e educação do olhar*, ocorrido em novembro de 2011, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), a cineasta Moira Toledo Cirello,¹⁸ num discurso empolgado, explicitou seus objetivos em relação às oficinas de audiovisual que ministra em regiões de periferia do país para as classes populares.

Os objetivos com tais oficinas de formação vão além dos desafios de alcançar conhecimentos técnicos – envolvem uma questão relacional, aprender a fazer e ouvir crítica, uma crítica respeitosa e não pessoal. Suscitam resgatar os sujeitos perdidos, estímulo e paixão pelo fazer e saber fazer, em última instância promover a aglutinação de inteligências, diz a cineasta.

¹⁸ Doutora em Cinema pela ECA/USP, dirigiu diversos curtas-metragens e documentários para a TV Cultura, além de vídeos educativos. Atuou como educadora e colaboradora pedagógica em projetos como o Projeto Perifa e as Oficinas Kinoforum. Em 2003, atuou no Canadá, como curadora do aLucine – *Toronto Latino Film and Video Festival*. Coordena, desde 2004, o projeto Formação do Olhar do Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo, desenvolvido na periferia da capital paulista, e é supervisora pedagógica das Oficinas Tela Brasil (realizadas pela cineasta Laís Bodanzky).

O que Cirello nos quer dizer se alinha à utilização do objeto audiovisual como uma ferramenta de expressão, além de apontar os desafios técnicos, como teste para exercícios de experimentação. O objetivo principal das oficinas é promover processos mais ricos e inspiradores, como efeito colateral apresenta a transformação de atitudes e comportamentos sociais, processos estes de aprendizado que podem ser desenvolvidos em sala de aula.

As considerações dos estudantes, após as oficinas de vídeo ministradas por Cirello, refletem os objetivos pretendidos, como se observa na voz do aluno: “eu melhorei como pessoa, agora sou mais tolerante, sou menos preconceituoso, mais concentrado”. Evidencia-se, intrínseco a esse discurso discente, uma ação pedagógica nessas oficinas, que promovem não somente um relacionamento coletivo, mas, sobretudo, um crescimento individual.

Cirello citou trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em âmbito nacional, como o Projeto Kinooikos, responsável pela produção de curtas realizados nas periferias. Os vídeos oriundos dessa ação educativa podem ser acessados em www.kinooikos.com e o Projeto Tela Brasil (www.telabr.com.br), que vem incentivando a formação do olhar e a realização de filmes, num intuito colaborativo para uma democratização da cultura brasileira.

Essa experiência com oficinas e cursos livres de vídeos gratuitos no Brasil, dedicando-se, desde então, a uma Educação Audiovisual Popular (EAP), é explorada por Cirello (2010) em sua tese de doutoramento. Entre as relevantes questões abordadas, importa destacar o subcapítulo *Que habilidades o ensino audiovisual pode ajudar a despertar?* em que é apresentada uma análise qualitativa, a partir de um levantamento dos discursos gerados por entidades, coordenadores e educadores, de uma busca por padrões para identificar habilidades e aprendizados que objetivam promover com EAP.

Os resultados indicaram um conjunto de quatro categorias: sociais, emocionais, intelectuais e específicas da área audiovisual. Cirello (2010, p. 93) relaciona as habilidades e aprendizados sociais a “aprender a trabalhar em equipe” desde a ouvir críticas e criticar, exercitar a tolerância, a autonomia e a liderança, até estabelecer uma rede de relacionamentos. As habilidades

emocionais alinham-se à ampliação do autoconhecimento, autoestima e motivação, objetivando uma transformação de traço eufórico, ou seja, de valor positivo.

As habilidades intelectuais e específicas, no que diz respeito ao desenvolvimento de diferentes aspectos voltados à percepção, à concepção e ao uso da linguagem audiovisual, contêm alguns elementos que se amalgamam aos propósitos desta tese, relacionados ao investimento em um repertório de conceitos e teorias para análise dos discursos contidos em objetos audiovisuais, visando ampliar o escopo do olhar.

Como exemplo da dificuldade de implantação de projetos pedagógicos dessa natureza, cabe citar uma das avaliações de uma experiência piloto com educadores e alunos da Escola Livre de Cinema e Vídeo de Santo André, coordenada por Cirello:

Ainda, observando os vídeos produzidos pelos alunos, especialmente de turmas anteriores, era possível verificar a presença/influência de alguns tipos muito específicos de cinematografia, e também a ausência especialmente marcante de outras. Grosso modo, se observava uma forte tendência à linguagem ficcional, assim como uma abordagem clássica, tendendo aos filmes de gênero. Uma forte ausência da linguagem documental e também, no próprio âmbito da ficção, de alguma experimentação de linguagem [...]. (CIRELLO, 2010, p.132).

Os resultados dessa experiência colocam em questão, entre outros desafios, a falta de conhecimento básico sobre a linguagem audiovisual. Sobre a formação nessa área, embora tenha “sido anunciado que em 2010 o primeiro curso de licenciatura em ensino audiovisual do país seria lançado na Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro”, Cirello (2010, p.39) argumenta: “não há ainda um suporte em pesquisa em âmbito nacional adequado para apoiar o educador audiovisual na construção de suas abordagens pedagógicas e de conteúdo”. Portanto, é possível constatar o quanto é recente esse enfoque da linguagem audiovisual aplicada à educação e o quanto os educadores precisam se empenhar na busca por novos saberes.

Cabe também destacar o projeto *Digital Storytelling*¹⁹ desenvolvido pelo grupo de pesquisa coordenado por Corrado Petrucco e Marina De Rossi, pesquisadores da Universidade de Pádua (Itália). Suas experiências procuram analisar o potencial das narrativas visuais, tendo como suporte o audiovisual para contar histórias, e assim representar percepções individuais ou coletivas de realidades de certos contextos sociais.

Como objeto de estudo, as narrativas são produzidas para diferentes contextos de aprendizagem, no âmbito da educação, como: documentação, autobiografia, descobertas pessoais, artefato cultural, sensibilização de jovens, reabilitação em problemas de aprendizagem e contextualização histórica, entre outras. Essas narrativas são destinadas ao diálogo com diferentes públicos de crianças, jovens e adultos.

O contexto *Digital Storytelling*, encontra a sua referência na criação do *Center for Digital Storytelling* em San Francisco, Califórnia, fundado por Joe Lambert, em 1994. Desde então, Lambert e sua organização tem viajado a diversos países para disseminar a prática de *Digital Storytelling* (LAMBERT, 2013, p.1).

Uma produção teórica, de relevância no contexto deste estudo, é a investigação de Christine Mello (2008). Numa confluência de base nas áreas das artes e da comunicação, a pesquisadora desenvolveu sua tese de doutorado, publicada como o livro *Extremidades do vídeo*. Trata-se de um estudo crítico sobre as relações entre vídeo e artes visuais. Ele opera a desconstrução e a reconstrução da noção de objeto artístico por meio de um cenário no qual as artes se inserem de maneira desgarrada, múltipla e inquietante diante de desafios e instabilidades ligadas às tecnologias. Os objetivos da autora, nessa obra, giram em torno da noção de desmontagem de significados, no intuito de encontrar novas alternativas significantes para a arte.

Os procedimentos desconstrutivos relacionam-se a uma apreensão da realidade pela experiência sensória, permitindo ao processo artístico sua

¹⁹ O site pode ser acessado em:< http://digitalstorytellingitalia.org/index.php?option=com_contentview=article&id=47&Itemid=54>.

imersão no campo de testagem e de experimentalismo. Por essa ótica, Mello (2008, p. 21) analisa o vídeo não como uma totalidade, mas inserido no conjunto de relações que opera e compartilha múltiplas formas de interferência nas proposições artísticas. Interconecta diversos elementos sensíveis sem, necessariamente, problematizar a imagem eletrônica e suas especificidades.

Trata-se de uma abordagem na arte contemporânea que revela um alto grau de retroalimentação entre os mais variados procedimentos e linguagens. Portanto, o vídeo, híbrido por natureza, passa a ter a habilidade de recodificar ações e transitar no âmbito das mais diversas expressões (MELLO, 2008, p. 22).

Em paralelo aos estudos acadêmicos, iniciativas livres, como a do jovem matemático, Salman Khan, de produzir vídeos de aulas e postar na internet, têm repercussão pelo mundo a fora.

A disseminação de seus vídeos se deu inicialmente pela grande receptividade de um público, predominantemente, de jovens americanos. O que começou como uma produção para auxiliar crianças da família com dificuldades em matérias escolares se transformou na *Khan Academy* com site de acesso gratuito em <http://www.khanacademy.org/>. Nele os estudantes, atualmente, podem escolher entre os mais de 3.400 vídeos e assistir a aulas de matérias em diferentes áreas, como matemática, economia, ciências e humanas.

O diferencial dos vídeos produzidos por Khan, em relação às tradicionais videoaulas que conhecemos, é que ele não se coloca diante da câmera, replicando cenas cotidianas de uma sala de aula, em que o foco é a imagem do professor a verbalizar sobre a matéria. Khan explora a tela do computador como se fosse um quadro-negro, ou seja, não aparece diante da câmera, concentra-se em explicar o conteúdo em uma linguagem acessível, de maneira simples e descontraída. Sem grandes recursos tecnológicos, rabisca palavras, números, expressões, utilizando setas e linhas coloridas, circulando elementos, para indicar e destacar o que está sendo explicado. Em certos casos, tudo isso é associado às imagens que são utilizadas para ilustrar determinados conteúdos.

No Brasil, a Organização Não-governamental (ONG) Fundação Lemann, coordenada por Denis Mizne, vem traduzindo boa parte dos vídeos de Khan. Esse material encontra-se disponível para acesso on-line em <http://www.fundacaolemann.org.br/khanportugues/> e está sendo implantado por um projeto piloto, em algumas escolas públicas de São Paulo, o que já ocorre nos Estados Unidos.

Recentemente, o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (Massachusetts Institute of Technology, MIT), em parceria com a *Khan Academy*, vem incentivando seus estudantes a produzirem vídeos de curtíssima metragem, de cinco a dez minutos, para ensinar conceitos básicos de ciências e engenharia a estudantes da educação infantil ao ensino médio.²⁰

A iniciativa de Khan ganhou muitos adeptos, mas também críticas. Segundo Marta Voelcker, mestre em Psicologia Social, o modelo proposto por Khan é eficiente para aprimorar os conhecimentos de alunos previamente motivados e interessados. E a autora acrescenta que o foco da organização Khan está em preparar para uma prova ou complementar estudos, não em desenvolver habilidades como criatividade, iniciativa e capacidade de comunicação.²¹

Somente com a implantação do modelo da *Khan Academy* na sala de aula com acompanhamento do desempenho dos estudos serão fornecidas as respostas em relação à eficácia de seu método. A motivação e interesse inicial dos alunos brasileiros, comentados por professores, parecem estar relacionados ao fato de que a novidade não é a tecnologia, mas sim a sua utilização dentro da sala de aula.²²

²⁰ GOMES, Patrícia. MIT e *Khan Academy* se unem para fazer videoaulas. Disponível em: <http://porvir.org/porcriar/mit-e-khan-academy-se-unem-para-fazer-videoaulas/20120502>. Acesso em 16 out. 2012.

²¹ Citação extraída da reportagem A revolução de Khan: lições dentro e fora do vídeo, do Caderno Donna, do Jornal Zero Hora, do dia 11 mar., 2012, p. 26.

²² Comentário extraído da reportagem *Escolas de SP* terão vídeos da *Khan Academy* para ensinar matemática. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/escolas-de-sp-terao-videos-da-khan-academy-para-ensinar-matematica.html>. Acesso em 17 out. 2012.

No âmbito das iniciativas brasileiras, cabe citar o projeto que vem sendo desenvolvido pelo Governo do Estado de Minas Gerais que propõe para o Ensino Médio, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma grade curricular para o ensino de arte que inclui, além de artes visuais, a dança, a música e o teatro, o ensino de artes audiovisuais. Um dos principais argumentos para a implantação desse projeto foi a consolidada e significativa relação dos indivíduos com a imagem em movimento na contemporaneidade.

O relacionamento que se tem hoje com a cultura audiovisual supera, em várias medidas, outras formas de consumo de produtos culturais; serve de exemplo, a hegemonia cultural que a televisão tem conseguido nos últimos anos, com uma produção e reprodução de imagens que influem no comportamento da população em quase todo o mundo e em quase todas as situações sociais – costumes, religião, ética, política. A imagem em movimento tem, assim, um sentido muito forte na vida cotidiana.²³

Entre os principais objetivos do projeto de Minas Gerais, está: desenvolver nos jovens a capacidade de leitura audiovisual por meio da compreensão dos elementos específicos do discurso audiovisual; estimular os alunos para a produção de vídeos, utilizando-se dos recursos de informática; desenvolver um projeto-piloto de TV comunitária para a divulgação do material produzido pelos estudantes.

A grade curricular do eixo temático *Conhecimento e Expressão em Artes Audiovisuais* contempla a abordagem dos seguintes temas: percepção audiovisual e sensibilidade estética; movimentos artísticos em artes audiovisuais em diferentes épocas e diferentes culturas; elementos estruturais das artes audiovisuais; expressão e difusão em artes audiovisuais. Na grade inclui-se também os subtemas: apreciação e análise de imagens e sons em

²³ Extraído das diretrizes do Eixo Temático I: Conhecimento e Expressão em Artes Audiovisuais. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/minicursos/arte_em/capa_introducao.htm na subseção: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/minicursos/arte_em/cap_eixo_i.htm. Acesso em: 13/06/2012.

produtos audiovisuais; relações entre as artes audiovisuais, seu contexto na história da humanidade e a arte contemporânea; elementos formais das obras audiovisuais; elaboração e produção de obras audiovisuais.

Diante do panorama nacional e internacional que vem se moldando na busca por uma apropriação maior do objeto audiovisual no contexto da educação, mais especificamente, no que se refere à dimensão de sua linguagem, é que foram elencadas algumas pesquisas que se debruçaram sobre o problema do sentido na leitura de produções audiovisuais contemporâneas.

Cabe citar o projeto que vem sendo desenvolvido pelo Prof. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, a partir de suas experiências na orientação de pesquisas na graduação em educação da UNICAMP, sob duas linhas de pesquisa do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO: “Cultura, Comunicação e Educação” e “Sociedade, Cultura e Educação”. Alguns trabalhos versam sobre cinema, televisão, videoclipe e games.

A partir do esforço em buscar outras maneiras de olhar para os sons e imagens em movimento, de compreendê-los, de lhes dar algum sentido, e baseados nas pesquisas de Milton José de Almeida (1994; 1999), Andrei A. Tarkovski (1998) e Frances Yates (1974), o grupo de pesquisa de Miranda começou a trabalhar com duas noções: de intervalos significativos e imagens agentes.

Considera-se que a compreensão de um filme deve mobilizar sentimentos (aceitação, envolvimento ou repulsão) que provoquem um julgamento relacionado a gostar ou não gostar, emocionar-se, enfim, tudo o que puder ser captado por nossos sentidos; e isso acontece no intervalo entre cenas, sendo histórico, social e acima de tudo individual.

Os intervalos envolvem um momento psicológico, trazido, inicialmente, pelo que é visível, mas que segue percursos mentais da imaginação, transita desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem, pelos sentimentos, pelo devaneio, pelo sonho e, principalmente, pela memória (MIRANDA, 2008, p.106).

O autor afirma que embora a ideia de intervalos significativos não seja propriamente um dispositivo pedagógico, ela fornece pistas para que se possa propor uma compreensão e uma interpretação da imagem audiovisual, colocando o indivíduo como um sujeito que precisa entrar em relação consigo mesmo para realizar seu estudo, pois esta obra audiovisual solicita do espectador sua participação para a compreensão dos significados.

A noção de imagens agentes relaciona-se, de certa maneira, com a ideia de fixação de imagens o mais longamente possível na memória. Por essas imagens serem mais extraordinárias, impressionantes, inabituais, inacreditáveis ou ridículas, ou seja, o que nos permitiria recordá-las mais facilmente. “As coisas que recordamos quando são reais, igualmente as recordamos sem dificuldades quando são fictícias” (ALMEIDA apud MIRANDA, 2008, p.111).

No entanto, o trabalho desenvolvido por Miranda (2008, p.111) com os estudantes não continha um sentido restrito de investigar quais eram as imagens agentes, emblemáticas dos temas dos filmes, mas, sobretudo, de instigá-los a “operar uma dupla inteligibilidade”, ser, ao mesmo tempo, “o espectador das imagens que passeia pelos locais fantásticos criados pelas obras” e “o espectador da sua imaginação nesses locais e com essas imagens”.

Observa-se o crescente interesse de diversos autores em busca de teorias para desenvolver análises dos objetos constituídos por múltiplas linguagens. A semiótica, pela amplitude de seus interesses e a consistência de seu projeto teórico, tem oferecido uma boa direção ao estudo de objetos dessa natureza.

Analice Dutra Pillar aborda a problemática da visualidade contemporânea, entendida como um texto que engloba mídia, arte e imagens do cotidiano, o qual nos envolve de diferentes modos. Utilizando o referencial teórico da semiótica discursiva, tem focado a interação de linguagens presentes em desenhos animados (PILLAR, 2005; 2007; 2009), contribuindo para o ensino, em especial na educação básica.

Um exemplo é a análise do desenho animado *Bob Esponja Calça Quadrada*, episódio Beijos da vovó (em função da grande audiência,

principalmente pelas crianças). Nele, Pillar (2007) aplica elementos da semiótica discursiva; mais especificamente, trabalha com os três níveis do percurso gerativo de sentido. Parte da oposição semântica fundamental, que é criança *versus* adulto. Essa oposição é reforçada pelos conflitos gerados ao longo da narrativa em que o personagem Bob Esponja ora comporta-se como criança, ora quer ser adulto. Seu estado é manipulado por sua avó, que o faz perceber que:

[...] ser criança está associado às brincadeiras, à atenção, como carinho e cuidado, sendo qualificada com eufórica e tendo um valor positivo. E ser adulto está relacionado ao trabalho, à seriedade sendo qualificado como disfórico e com um valor negativo. (PILLAR, 2007, p. 670).

Pillar destaca (2007, p. 671) que ao ser manipulado, por provocação, pelos colegas de trabalho, que expressam um juízo negativo sobre ser criança, Bob Esponja é levado a querer-ser e dever-ser adulto. Por outro lado, não suporta os carinhos que seu amigo Patrick ganha da avó. No final a avó consola Bob Esponja, dizendo que ele pode ser adulto e receber suas atenções. Como diz Pillar (2007, p. 674), essas leituras operam como uma construção sensível e inteligível do sujeito, na sua interação com um texto construído numa cultura.

Suas pesquisas atuais discutem os efeitos de sentido produzidos pelas articulações entre os sistemas visual e sonoro presentes em videoartes contemporâneas, caracterizando a relevância de problematizar essas leituras no contexto da educação, em especial para o ensino da arte (PILLAR, 2011; 2013a; 2013b).

Em *Produções audiovisuais contemporâneas e o ensino de arte: exercícios de leitura*, Pillar (2011) analisa a videoarte *Chair* do artista multimídia japonês, Masaru Ozaki. No texto *Entrelaçamento audiovisual em produções contemporâneas* (PILLAR, 2013a) analisa a videoarte *O corpo do vídeo*, de João Angelini; e, em *Inscrições do contemporâneo em narrativas audiovisuais* (PILLAR, 2013b), analisa a videoarte *Para dentro*, de Ricardo Aleixo. Nessas pesquisas, a autora (PILLAR, 2011, p. 21) ressalta “os modos de articulação das linguagens visual e sonora” ao provocaram “efeitos de sentido relacionados

ao efêmero, ao fugidio, à aceleração, características muito presentes em nosso cotidiano”.

Pillar (2013a, p. 2-3) cita Acaso (2006 p. 30-32), ao se referir ao tipo de narrativa que as imagens e as produções audiovisuais geram. São micronarrativas, geralmente “relacionadas à arte que se opõem a modelos e nos fazem refletir sobre nossa visão de mundo. São criações artísticas que propiciam um olhar crítico do que apresentam geram questionamentos, inquietações, dúvidas.” A autora faz uma diferenciação dos gêneros narrativos referentes à leitura de desenhos animados e suas atuais pesquisas com videoartes.

Esta produção [videoarte] diferencia-se do gênero narrativo da televisão [desenho animado] ao romper com uma narrativa representativa e propor uma investigação formal através da manipulação de imagens e sons. Na narrativa televisiva tradicional há uma referencialidade ao mundo externo e uma sequência temporal linear. Neste trabalho não há ficção nem uma narrativa que remeta a efeitos de realidade, o discurso é autorreferencial, o que causa um estranhamento no leitor, fazendo com que tenha uma nova experiência de leitura do audiovisual. (PILLAR, 2013a, p. 5).

Conforme Pillar (2011, p. 22), os exercícios de leitura, ao explicitarem aportes teóricos e metodológicos, possibilitam aos professores: “reflitirem sobre a visualidade em sua prática pedagógica, sobre a escolha das imagens que levam para sala de aula e sobre os diversos modos de abordá-las.”

Outro exemplo é o videoclipe produzido a partir da repercussão e sucesso alcançado pela música “Minha alma” de Marcelo Yuka, do grupo O Rappa, 1999, por ocasião de seu lançamento.²⁴ O discurso nessa produção audiovisual traz reflexões, em tons provocativos, sobre temas recorrentes na educação relacionados aos problemas de desigualdade social e à violência urbana.

Embora os artistas do grupo Rappa tivessem como premissa um fazer artístico, a produção videográfica adiciona à música uma dimensão mais profunda, aquela que transcende ao entretenimento; na concepção de Herbert Read (1982), aquela que coloca a arte como elemento humano agregador.

²⁴ Videoclipe *Minha alma*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>.

Monteiro (2009) faz uma análise desse texto audiovisual, adotando como linha teórica a semiótica discursiva, mais, especificamente, gera uma distinção entre o conceito de sincretismo por fusão e, por implicação, preconizados pelo linguista dinamarquês Hjelmslev. O autor propõe uma subdivisão para cada uma dessas categorias, levando em consideração a ocorrência, por superposição ou neutralização, de traços semânticos identificados entre o sistema visual e o sonoro.

A densidade de sua análise pode ser percebida no seguinte texto:

[...] a amizade se instaura entre os garotos, bem como entre os garotos e a comunidade, a partir de um toque eufórico, o qual chamaremos aqui de toque afetivo. A indignação da comunidade ao ver um dos garotos agredido pelos policiais é por sua vez indiciada não euforicamente pelo não toque não afetivo com que assiste [...] o excesso que marca a ação policial. A violência por sua vez se estabelece pela disforia do toque não afetivo que marca a relação dos policiais com o garoto e com a multidão enfurecida. Por fim, a piedade se estabelece a partir do olhar doce de Gigante [uma criança], um não toque afetivo que encerra com silêncio e não disforia a narratividade visual. (MONTEIRO, 2009, p.306).

O autor explora a copresença de relações multissensoriais par a par, pela apreensão de sentidos, como paz e medo, violência e amizade, coletivo e individual; do mesmo modo, trata a reiteração de outros, como alma e sossego, entremeados entre a letra da música e as imagens. E destaca: “essa alternância entre relações contratuais e polêmicas estabelecidas pelas semióticas cancional e visual responde por uma parte substancial da riqueza do videoclipe analisado”. (MONTEIRO, 2009, p. 319).

O viés analítico desse estudo, ao mostrar as articulações entre a linguagem visual e sonora pela expressão manifestada e significados globais construídos, ao decompor o adensamento gerado pela relação entre os diversos elementos em unidades categoriais, evidencia o modo como essa produção audiovisual articula sua estratégia de produção de sentido e provoca a atenção do espectador que a assiste.

Essa análise, realizada por Monteiro, foi um dos estudos que ofereceu um importante aporte teórico e metodológico para a compreensão do vídeo *L'altro*, objeto que integra o *corpus* analisado nesta tese.

É interessante observar que em outras linhas da teoria semiótica, como a pierceana, são desenvolvidas análises da mesma natureza. É o caso da música *All is full of love* da cantora e compositora islandesa Hera Björk, que deu origem ao videoclipe²⁵ de mesmo nome, lançado em 1999 e produzido por Chris Cunningham. O trabalho apresenta uma prosopopeia em que o tema do amor, também recorrente na educação, é personificado por duas andróides.

Esse videoclipe foi analisado por Cleomar Rocha e Fábio Lima (s/d), baseados na semiótica de Charles W. Morris. Fundamentada nos estudos peirceanos, essa linha teórica compreende a semiose a partir de três dimensões diáticas: sintaxe, semântica e pragmática. Por meio dessas três categorias, os autores desenvolveram uma decomposição analítica do discurso textual e imagético, identificando traços desse fenômeno de natureza sonoro-visual.

Ao partir das ideias materializadas pelos signos presentes, os autores iniciam um processo de desconstrução, apontando os diversos elementos constituintes e descrevendo-os em pormenores.

Em todo o vídeo há uma correspondência [na edição de imagens ao ritmo sonoro] no sentido de demonstrar que nada é inerte [...] cada substância material desliza, flui, espirra, jorra: revelam algo lascivo, um lirismo amoroso entre máquinas, uma metáfora para o ato sexual; além do próprio líquido vertido em ambas, cujo lubrificar é ambíguo de duplo sentido. (ROCHA; LIMA, s/d).

Pelo olhar da semiótica discursiva, percebe-se, nesse videoclipe, um forte apelo à dimensão do sensível, a florada pela conjunção das imagens ao som da letra da música. Cria-se uma tensão entre um amor não corrompido, mas que não é humano. Pois são somente robôs (embora com grande semelhança à forma humana) que trocam beijos e carícias.

A narrativa insinua uma fratura, uma ruptura à expectativa humana diante de um objeto mecânico, constituído por placas e parafusos, que dá uma sensação de frieza, pois o ambiente em que se passam as cenas tem aparência de um laboratório asséptico. Nesse ambiente, observa-se uma personagem robô em fase de produção, com “guias e hastes mecânicas

²⁵ Videoclipe *All is full of love*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Y6B5ulQEDTQ>.

realizando aparafusamentos, soldagens e inserção de novos componentes”. (ROCHA; LIMA, s/d).

Mas ao mesmo tempo, a escapatória ao espaço *clean*, a sensação de frieza pelas cores branco-azuladas, está na delicadeza e pureza dos personagens, no que sugere uma “vida erótica das máquinas”, e, em última instância, ao “deleite sexual”. Contudo, não há intenção de mostrar o ato sexual em si, mas um clima sensual e sensível associado à condição de que tudo pode ser construído a partir do amor.

Outro campo, contudo, que pode compartilhar saberes com a educação, é o da publicidade. Talvez as referências principais sejam aquelas que se relacionam ao poder de manipulação, num sentido eufórico, de surpreender, de inovar tudo com um só fim, de prender e manter a atenção do telespectador.

Um exemplo do “poder da publicidade” foi explicitado num estudo por Nilton Hernandez (2005, p. 227). Ao usar as ferramentas da semiótica discursiva, ele faz a análise da peça publicitária *Duelo*, veiculada durante a Copa do mundo de 2002, realizada na Coréia do Sul. “No anúncio da cerveja Brahma, a tartaruga, vestida com a camiseta da seleção brasileira, entra em um restaurante oriental e desafia um cozinheiro”.

O autor faz reflexões a partir da articulação das linguagens visual e verbal, destaca a presença da tecnologia, pois a tartaruga é um “ser virtual” que ganha forma e movimentos por meio dos efeitos de computação gráfica gerados. A animação e interação com o ser humano nos dá a sensação de que esse animal virtual parece ser real.

Uma abordagem importante, nesse tipo de análise, advinda dos estudos cinematográficos, é a que remete ao entendimento de plano. Hernandez (2005, p. 240) analisa os elementos percebidos nas tomadas de câmera, usando os conceitos de plano. “Temos a divisão da história em cenas, as cenas em diferentes tomadas e as tomadas em diferentes ângulos”.

Para analisar as vinte e duas tomadas de câmera, o autor parte da definição de plano, dizendo que não existe um consenso entre os autores em relação à definição dos tamanhos dos planos. Adota a classificação de Lieghton; Meyer (1985) para definir seis posicionamentos de câmera, em

relação a um modelo humano. A cada região do corpo enquadrada pela câmera corresponde um determinado plano: *close-up*, próximo, médio, americano, de conjunto e geral.

O autor analisa o significado do texto audiovisual, usando um conhecido instrumento da semiótica discursiva, o chamado percurso gerativo de sentido, detalhado no terceiro capítulo desta tese. A tartaruga instiga o cozinheiro para o desafio no sentido semiótico da palavra, o de manipulação por provocação. O cozinheiro acaba por aceitar um por um dos desafios propostos pelo animal. O duelo entre ambos rapidamente vai se tornando intenso:

A tartaruga ganha não pela competência nos malabarismos, mas porque tem um outro tipo de competência semiótica, um saber especial, a malandragem [...] O cozinheiro não pode fazer bem feito o que é “natural” para a tartaruga verde e amarela, ou seja, jogar futebol. Ao tentar uma imitação, se dá mal. [...] O bicho joga a lata no ar e apara a cerveja na nuca. O jovem oriental faz a mesma coisa com a faca. (HERNANDES, 2005, p. 234).

O cozinheiro é malsucedido pela ação que cometeu, pois a lâmina o atinge, mas essa cena não é visível, fica subentendida no som emitido pela tartaruga “hiiii”, que demonstra que algo não deu certo.

Hernandes (2005, p. 235) ressalta que o enunciador é quem “enriquece a narrativa e transforma em discurso, escolhendo atores, tempo e espaço, temas e figuras, e depois as linguagens e recursos” como os “gestos, música, sonoplastia, movimentação de câmera, cenografia (e) edição”.

Outra instigante pesquisa foi a realizada por João Velho (2008) sobre a linguagem de *motion graphics*; nela o autor propõe eixos estruturais para o entendimento dessa produção. Entre elas, as dimensões da computação gráfica, plástica e da linguagem.

A produção de *motion graphics* surge da articulação de objetos temporalizados numa composição-movimento (VELHO, 2008, p. 59). Entendido como uma aplicação mista de tecnologias de computação gráfica e digital, é um ambiente privilegiado para se experienciar a representação e manipulação de imagens em movimento.

É curioso que o vídeo que Velho escolheu para uma análise semiótica é um spot comercial para os lenços de papel da marca Kleenex, de Jarbas

Agnelli, chamado *Azarado*²⁶. Esse é o mesmo autor do vídeo *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto*, que integra o *corpus* de análise desta tese.

A linha teórica escolhida pelo autor para análise de *Azarado*, foi a semiótica de Charles Peirce, de origem americana. A análise se desenvolveu sob os três eixos estruturais acima citados. Embora o eixo de estudo dessa pesquisa tenha sido focado em estudos desenvolvidos na área de ensino do *design*, a ampla abordagem sobre a linguagem traz para educação outros olhares aos possíveis modos de leitura e apropriação teórica do objeto audiovisual.

A pesquisa de João Velho chamou atenção especialmente porque dialoga com o trabalho de conclusão do curso de graduação em *Design* da UFRGS, do acadêmico Guilherme dos Santos Haupenthal (2012), que também versa sobre o uso da linguagem de *motion graphics*, como instrumento no ensino, nesse caso, da disciplina de História do *Design*, sob a orientação da Profa. Maria do Carmo Curtis.

Os trabalhos citados são entendidos como referenciais neste estudo, voltado a desenvolver análises e teorizações sobre as linguagens sincréticas, pensando em graus de integração entre a teoria e sua aplicabilidade, a partir de diferentes proposições de leitura, diante dos possíveis olhares e modos de compreender os textos contemporâneos.

Considera-se, assim, o quanto é recente esse enfoque da linguagem audiovisual aplicada à educação, o que se confirma nas buscas que realizei e nas palavras de Cirello (2010, p. 39) “há poucas pesquisas acadêmicas voltadas à reflexão sobre o ensino de audiovisual, em cursos livres, técnicos ou universitários”. A maioria do material encontra-se sob o domínio da área da comunicação, sem que haja qualquer enfoque aos aspectos efetivamente pedagógicos, embora seja possível perceber sua presença, como nas análises de Monteiro (2009), Hernandez (2005), Rocha; Lima (s/d) e Velho (2008).

²⁶ Vídeo *Azarado*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=p2oD9IhsTEQ>.

O mais importante talvez seja levar o enunciatário (docente, discente) a perceber a riqueza de elementos na diversidade, inerente ao texto audiovisual, os quais têm a possibilidade de ser mais explorados em ações pedagógicas; seja na leitura, como apreensão de efeitos de sentido, ou em ações voltadas à produção de vídeos.

2.2 A (MATERIALIDADE) DA EXPRESSÃO AUDIOVISUAL: PERCEPÇÃO, PLANO E MONTAGEM

Nas ações e pesquisas apresentadas, observa-se que os aspectos teóricos da disciplina *Educação audiovisual* estão intrínsecos a sua prática. Como produzir uma animação, um vídeo sem um aporte teórico? E como teorizar sem ter conhecimento de elementos essenciais à prática de produção desse objeto que reúne um grande número de elementos passíveis de decomposição.

Especialistas de diversas áreas, mais especificamente, arquitetos, artistas e *designers* têm empregado o termo *desmaterialização*, aos elementos da cultura que sofrem o impacto das tecnologias digitais (ciberespaço, transmídias, hipermídia) com o desafio de compreender melhor as linguagens que são próprias do século XXI.

Nessa direção, os autores que tratam as relações entre a realidade e suas representações têm retomado o interesse por questões já amplamente discutidas. Esse entusiasmo tem sido alavancado pela sofisticação alcançada com técnicas de modelagem da realidade, e as expectativas que são geradas com realizações no campo da informática (MALDONADO, 1994, p.11).

Se quisermos compreender, ou, pelo menos, nos aproximarmos do ritmo do mundo em que vivemos, Maldonado (1994) propõe que o problema seja submetido à análise crítica de uma teoria que prevê uma gradual e inevitável desmaterialização de nossa realidade, a partir da substituição de objetos materiais por processos e serviços cada vez mais imateriais.

A desmaterialização pressupõe uma matéria preexistente, ou seja: “no discurso sobre a desmaterialização está implícita a ideia de que existe uma substância – a matéria precisamente – cuja materialidade pode ser afetada”.

Assim o conceito tradicional de matéria “como uma coisa simples, palpável, resistente, que se move no espaço” não tem resistido ao enfrentamento de contribuições contemporâneas de cunho teórico e experimental (MALDONADO, 1994, p.12). Ao tomar como referência realizações recentes, animações e vídeos, com utilização da computação gráfica e manipulação digital, constata-se que se alteram as formas de percepção e os processos de criação, ao se distanciarem da experiência direta com o objeto físico.

De fato, a percepção se concebe como um processo ativo, pois presente, passado e futuro como projeto, desejo e intenções inconscientes, todos vêm a configurar o plano perceptivo. A capacidade para olhar cada cultura em função de seu particular sistema de valores passa, entre outros aspectos, pela distinção entre percepção e representação do espaço. (ZUNZUNEGUI, 1995, p.43). Para Umberto Eco, citado por Zunzunegui (1995, p.46) a percepção se situa entre a categorização semiótica e a discriminação baseada em processos sensoriais. Embora, algumas vezes, sejamos tentados a olhar desenhos ou imagens pensando que refletem o que percebemos, não podemos perder de vista que ambos são regidos por outros fatores além dos perceptuais.

Diversos autores têm destacado as diferenças entre a percepção do mundo e sua representação por meio de imagens visuais ou audiovisuais. Zunzunegui (1995, p. 48) ao fazer referência à perspectiva renascentista (gerada a partir de um sistema cônico), a define como “a arte de representar os objetos sobre uma superfície plana de tal maneira que esta representação se pareça com a percepção visual que se tem dos objetos reais, concretos”. Porém o autor vai além dessa definição que, em princípio, colocaria a perspectiva no patamar da representação veridictória do espaço tridimensional. E afirma:

A percepção do espaço não é um fato puramente visual, tampouco o espaço em que me movimento é o de um quadro, embora este ocupe uma superfície num lugar do espaço. A escolha de uma forma de representação deve mostrar-se mais como fruto de um sistema de convenções do que um reflexo mecânico da visão. (SEGALL, 1966 apud ZUNZUNEGUI, 1995, p. 47).

Sobre a relação entre percepção e semiótica, Zunzunegui (1995, p. 55) explicita que “se a percepção parece ocupar-se do modo como capturamos o mundo exterior, a semiótica [...] se ocupa do mundo da significação”; portanto, “não é necessário insistir no fato de que capturar o mundo não é totalmente independente de capturar o sentido das coisas que o constituem”.

O autor cita Greimas e Courtés (1982) para argumentar que “o universo aparece diante do homem como um conjunto de qualidades, dotado de uma organização”; dando lugar, assim, “ao surgimento de um mundo natural que define um vasto conjunto significante sobre o que se exerce a atividade semiótica, a análise de estruturação do sentido” (ZUNZUNEGUI, 1995, p. 55). Nesse aspecto o campo da semiótica do visual transborda amplamente o campo de análise das imagens, dos denominados textos icônicos. A esse respeito Jost (2007, p. 60) comenta:

Como o espírito humano compreenderia as imagens sem inseri-las em um campo maior, onde possam acumular, ao mesmo tempo, conhecimento, crenças e toda uma soma de experiências na relação com o mundo em que vivemos e com aqueles em que projetamos no nosso imaginário.

Podemos presumir que os vídeos de caráter cultural e educativo se configuram em instrumentos de relevância para a compreensão do nosso ambiente cultural contemporâneo. Embora seja difícil extrair do texto audiovisual as profusões de sentidos nele contidas, pelo seu caráter mutável e dinâmico, as cenas, dispostas sequencialmente, configuram uma narratividade. E esta, por princípio, tem relação direta com a montagem audiovisual.

A análise videográfica não tem um fim em si mesma, mas, como uma prática que tem sido requisitada por diversas instituições de ensino, se situa em contextos variáveis, resultando em propósitos diferenciados. O que nos interessa, neste subcapítulo, são as contribuições dos estudos cinematográficos à análise de sequências audiovisuais, que nos orientem ao problema da montagem.

Vanoye (2008, p.10) cita Raymond Bellour, ao lembrar que, diferentemente da análise literária, que explica o escrito pela linguagem escrita (por uma homogeneidade de significantes), a análise audiovisual estabelece

relações entre imagem e sons. Transcodifica o que pertence ao visual do vídeo, montagem das imagens, seus objetos – materiais, cores, luminosidade, movimentos; no sonoro, – músicas, ruídos e vozes.

A complexidade do objeto-filme conduz à colocação com rigor do problema de sua descrição pela linguagem. A definição do contexto e do produto final é, portanto, indispensável ao enquadramento da análise. Permite esboçar, pelo menos em parte, seus limites, suas formas e seus aportes, o seu, ou os seus eixos.

Conforme Vanoye (2008, p.11), “é impossível de ser encontrado, o texto fílmico, também naquilo em que é fugidio, movente, sempre preso ao desenrolar da película e/ou circuito da distribuição”. E o autor explica a dificuldade em ver e examinar um filme tecnicamente, e a necessidade de que o filme revisto várias vezes, evitando impressões a partir da memória, o que pode levar a enganos, ou, até mesmo, a trair nossa percepção tanto do tempo como do espaço.

A heterogeneidade da combinação dos diferentes elementos imagéticos e sonoros que integram a expressão audiovisual é entendida, no contexto deste estudo, como matérias passíveis de serem organizadas, manipuladas e “moldadas” e que participam efetivamente no processo de significação do objeto.

Na expressão audiovisual, o visual incorpora duas matérias de expressão: imagens móveis ou imóveis (múltiplas e organizadas em séries contínuas ou descontínuas) e notações gráficas (títulos de crédito e subtítulos). Em relação ao sonoro são três matérias: som fônico, som musical e ruídos. A fim de buscar compreender como as matérias expressivas se configuram enquanto elementos portadores de sentido, uma unidade a considerar é a noção de plano.

A ideia de plano abrange um conjunto de parâmetros: dimensões, quadro, ponto de vista, mas também movimento, duração, ritmo, relação com outras imagens. No estágio de uma filmagem, utiliza-se como equivalente “quadro”, “campo”, “tomada”: o que designa um certo ponto de vista – enquadramento – e uma certa duração. Assim, todo plano define um campo,

entendido como uma porção do espaço imaginário contida no interior do enquadramento, e que compreende tudo que se encontra presente na imagem (AUMONT, 1995, p. 39).

Leone e Mourão (1987, p. 34-35-37-63) salientam que o quadro e o enquadramento são elementos de relevância para o sucesso plástico do objeto artístico a ser produzido, incluindo a profundidade de campo como uma técnica de articulação interna do plano. Exemplificam que, na década de 1940, já eram usados aparatos de luzes para a obtenção de uma maior profundidade de campo, colocando maior quantidade de elementos em foco: desde aqueles em primeiro plano até os mais gerais, com perspectiva de valorização das relações internas, ou seja, a montagem das ações dentro do plano.

De acordo com Zunzunegui (1995, p. 159-160), uma imagem em movimento apresenta zonas de maior ou menor nitidez num enquadramento de campo, e é para caracterizar a extensão dessa zona de nitidez que se define o que se chama de profundidade de campo. Essa profundidade surge de uma série de parâmetros técnicos como distância focal e abertura do diafragma. Os progressos técnicos vão aproximando, gradativamente, a percepção de tela à percepção natural.

Aumont (1995, p. 167-168) cita Robert Bataille, numa analogia que faz entre palavra e plano:

Da mesma maneira que cada palavra evoca uma ideia, cada plano mostra uma ideia; mas insiste também em suas diferenças: a palavra é essencialmente intelectual, o plano é, em compensação, essencialmente material [...] o plano é a representação visual de uma ideia simples e se coloca no nível do efeito produzido sobre o espectador, que é levado a perceber uma única ideia durante seu tempo de passagem pela tela.

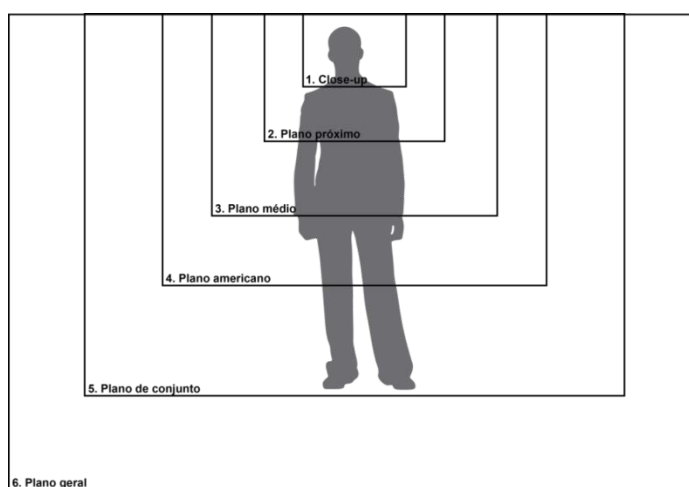
Por essa razão, Bataille insiste no fato de que um plano não pode ser estudado isoladamente, e afirma que seu papel no mecanismo do pensamento depende essencialmente do lugar que ocupa em relação aos demais planos. Leone e Mourão (1987, p. 33-34) completam a ideia de Bataille, afirmando que: “O recorte pode propiciar um universo imenso de emoções e ilusões. Somos capazes de nos envolver numa sequência de planos montados, mesmo sabendo que trata-se de uma representação”.

Leone e Mourão (1987, p. 60-61) enfatizam que o plano é o elemento constitutivo da imagem que será definido pelo corte. Ele será a unidade diferencial de cada imagem, e a relação de contiguidade entre os planos, atualizada pelo corte, levará à ideia de montagem, uma vez que todo filme é constituído por planos. Os autores salientam que não estão tratando o plano sob o ponto de vista do enquadramento ou da angulação, mas como unidade de montagem.

Assim, na fase da montagem, a definição de plano é mais precisa; tornando-se então, a verdadeira unidade de montagem, ou seja, os antigos pedaços de películas mínimas que, unidas umas as outras, produzirão o efeito de movimento. (AUMONT, 1995, p. 39).

Embora Aumont referencie o termo precisão, ao tratar do elemento “plano”, não há um consenso entre os autores quanto à terminologia usada para os planos de filmagem. Zunzunegui (1995) refere-se a uma classificação empírica quanto ao tamanho: de plano geral, de conjunto, americano, médio, primeiro e de detalhe. Hernandez (2005), baseado nas divergências entre Watts (1990), Wain (1967), Martin (1990), opta por adotar os termos de Gage e Meyer (1985), para: plano geral, de conjunto, americano, médio, próximo e *close-up*, mostra o que se verifica na Figura 1.

Figura 1 – Planos de filmagem



Fonte: HERNANDES, 2005, p. 240.

Nas análises realizadas do quinto ao sétimo capítulo, na descrição de algumas cenas, considerou-se pertinente identificar o tipo de plano. Para isso, foi tomado como base o enquadramento em relação à figura humana apresentado na Figura 1, utilizado por Hernandes (2005).

Portanto, em relação ao problema do enquadramento, consideram-se duas questões: primeiro, a falta de consenso em relação à definição de plano. Segundo, que a referência principal para determinação desses planos está na relação com o modelo humano. Embora adotar a referência humana como comparativo em qualquer representação seja uma estratégia para dar uma noção de escala em relação a outros elementos presentes no mesmo plano, existem casos em que a figura humana não está presente na cena, como no caso do vídeo *Fallingwater*, um dos vídeos analisados.

Outra questão, inerente à definição de plano como “unidade de montagem”, é a inclusão tanto de breves fragmentos como fragmentos muito longos. Assim, a ideia de duração é um traço essencial. Um problema estudado com frequência é aquele que designa um plano com longa duração, o suficiente para conter vários acontecimentos distintos em uma única sequência, denominado “plano-sequência”. (AUMONT, 1995, p. 43).

Além da montagem que articula planos, resultando numa sequência, no plano-sequência, uma ação é desenvolvida sem a interferência de cortes. Esse tipo de plano a que se reporta André Bazin citado por Leone e Mourão (1987, p. 62) não deixa de ser um trabalho de montagem. Nesse caso, o corte é substituído pelo movimento da câmera. “Ao invés de criar relações espaço-temporais, produzindo planos fílmicos, o plano-sequência usa o recurso da mobilidade da câmera para acompanhar a ação.”

Leone e Mourão (1987, p. 38-39) ressaltam que devemos entender a responsabilidade do enunciador e da sua leitura do roteiro, defrontando-se, primeiramente, “com a construção do espaço que será o suporte formal da narrativa, ou seja, narrativa entendida como o movimento dentro de um espaço.” Exemplificam com o cineasta Hitchcock, no filme *Vertigo*, que, através da articulação subjetiva dos planos, cria uma elasticidade do espaço através do movimento combinado da câmera e do cenário. Os autores chamam esse

tratamento dado ao escopo da cena e ao enquadramento, de montagem interna.

Zunzunegui (1995, p. 158) e Leone e Mourão (1987, p. 45-46) mencionam a ideia de plano em função da mobilidade da câmera, podendo se falar em plano fixo ou diversos tipos de movimento. No desenvolvimento dos planos, além do enquadramento, somam-se os movimentos de câmera, que podem ser de várias espécies: aproximação, afastamento, panorâmico, *travelling*, grua, câmera na mão. Nunca esquecendo que a ideia de ritmo perpassa à harmonia entre todos esses elementos.

A ideia de ritmo está associada, por um lado, com o interesse que o filme desperta no enunciatário. Por outro lado, o interesse do enunciatário pela narrativa está associado a sua vivência artística e intelectual (LEONE; MOURÃO, 1987, p. 48). A esse respeito Aumont (1995, p. 44) argumenta que o plano de filmagem será tratado de maneira diferente, dependendo do olhar que se objetiva sobre o objeto audiovisual; por exemplo, se a questão é somente enumerar planos ou analisar o desenrolar da narrativa ou, ainda, examinar a montagem. Assim, o autor alerta para a ambiguidade de sentido da palavra “plano” que deve ser usada com precaução, tendo a consciência de esclarecer e não confundir.

O texto *A evolução da linguagem cinematográfica*, de André Bazin é citado por Aumont (1995, p. 46). Nele o autor caracteriza dois tipos de cineastas: os que acreditam na imagem, fazendo da representação um fim estético, artístico e expressivo; e os que acreditam na realidade, uma vez que subordinam à restituição o mais fiel possível de uma suposta verdade, ou de uma essência do real. Ao explicitar tal abordagem, o autor, citando Morin, refere que:

Todo o real percebido passa pela forma imagem. Depois, renasce em lembrança, isto é, imagem de imagem. Ora, o cinema, como qualquer representação (pintura, desenho), é uma imagem de imagem, mas, como a foto, é uma imagem da imagem perceptiva, e, melhor do que a foto, é uma imagem animada, isto é, viva. Como representação de uma representação viva, o cinema convida-nos a refletir sobre o imaginário da realidade e a realidade do imaginário. (MORIN, 1977 *apud* AUMONT, 2008, p. 236).

A consideração de Morin nos permite inferir que tanto o mundo reconstruído perceptivamente, como representado perspectivamente, condiciona nossos sentidos à ambiguidade e constância, à irracionalidade e racionalidade; em última instância, ao inteligível e ao sensível, conceitos estes explorados no quarto capítulo.

Vanoye (2008, p.12) expõe um questionamento muito pertinente: de que serve descrever, analisar um filme? Parece absurdo “desmontar” o que foi pacientemente montado? Conforme o autor, “[...] as finalidades dessas operações diferem. A escrita do roteiro, a decupagem técnica, a filmagem, a montagem e a mixagem constituem as etapas de um processo de criação”. E o autor continua dizendo que já “a descrição e a análise procedem de um processo de compreensão, de (re)constituição de um outro objeto, o filme acabado, passado pelo crivo da análise, da interpretação”.

Gubern comentado por Zunzunegui (1995, p.161) menciona que a operação sintagmática da montagem, que envolve seleção e ordenamento de fragmentos espaço-temporais, reproduz as condições de seletividade da percepção e a memória humana, no que estas têm de descontínuas e de privilégio de certos elementos significativos em detrimento de outros que exclui. Assim, a montagem se configura como uma concatenação de um plano com o que o precede e com o que segue.

Leone e Mourão (1987, p. 49-50) destacam que os mesmos planos articulados podem gerar efeitos de sentido diferentes somente alterando sua ordem. Admite-se dizer que a montagem afeta as capacidades sensoriais de percepção do enunciatário, interferindo “na significação do discurso, pois torna relativos os possíveis sentidos absolutos que têm os planos isoladamente”. A montagem, enquanto fator estruturante, pode interferir na representação conseguida pelas imagens que formam o plano, e, conseqüentemente, alterar aspectos fundamentais dessa representação, conferindo ao fotográfico sentidos que ele não possuía antes.

Fechine (2007, p.102) faz referência a todos os procedimentos e elementos responsáveis pela construção do discurso na ilha da edição, desde a exploração dos recursos técnico-expressivos, em sistemas lineares como:

cortes, fades, fusões, superposições, congelamentos, acelerações e desacelerações. Estes são somados ao processamento digital da imagem e do som nos sistemas não-lineares, que envolvem desde o controle de cor e alteração da textura da imagem, a seccionamentos de tomadas, de quadros e da tela, até recortes e colagens de todo o tipo. Pode-se dizer que todas essas estratégias que perpassam hoje o vídeo estão reunidas sob a designação de montagem expressiva.

As inúmeras possibilidades de manipulação da imagem eletrônica e de intervenção no interior do quadro, levadas ao limite pelo processamento digital dos sinais de vídeo, resultam no que Arlindo Machado (citado por FECHINE, 2007, p. 102) aponta como uma das principais formas expressivas da contemporaneidade: a multiplicidade. Essa multiplicidade está associada à concentração – ou mesmo excesso – de informações verbais, visuais e sonoras num mesmo espaço de representação.

O cineasta Eduardo Leone (2005, p. 25, 67) entende a montagem como uma modalidade fundamental para a narrativa, que estabelece, através do corte, uma ação transformadora das materialidades, como um “fenômeno suturador” por meio do qual se estabelece a “interdependência de todas as expressões” no audiovisual. Para o autor, o ritmo geral, como um elemento fundamental do audiovisual, é o resultado de um desenho visual/sonoro do ritmo, apontando à necessidade de se promover uma síntese entre esses dois sistemas.

Na produção audiovisual, os processos de montagem acabam por se confundir com o processo de sincretização, ou seja, com o modo como se articulam as diferentes linguagens. Fechine afirma que a partir das postulações pioneiras de Eisenstein, que defendia o conceito de montagem como um meio de falar, de comunicar e desenvolver ideias:

[...] podemos hoje conceber a montagem tanto como um procedimento narrativo/discursivo [tematizações e figurativizações definidas no roteiro] quanto como procedimento técnico-expressivo [responsável no processo de edição pelo ritmo, por exemplo]. (FECHINE, 2009, p. 328).

Eisenstein comentado por Leone e Mourão (1987, p.51) sustentava que a justaposição de dois planos remete à ideia de um ato de criação, pois cada corte gera um conflito entre os planos unidos, fazendo com que na mente do enunciatário surja um terceiro conceito. Essa ideia dialoga com o conceito de sincretismo explorado no quarto capítulo. Sua teoria defende a ideia de que o plano é constituído por uma série de elementos formais como: luz, movimento, volume e composição, através dos quais o enunciador construirá relações novas que não estão necessariamente implícitas no plano. Eisenstein (2002, p. 31, 44) busca um método de expressividade cinematográfica, em que a relação entre imagens visuais e auditivas, através de contrapontos e combinações, pode produzir uma percepção global, vir a produzir um outro sentido.

Leone e Mourão (1987, p. 8) dizem que uma montagem somente se efetiva quando, nos planos, existem valores estéticos para que a transição de um plano para outro opere uma dinâmica na ação proposta. E que a montagem não faz parte de nenhum universo misterioso, e tampouco é alguma coisa específica do cinema. “Se tomada sob o ponto de vista articulatório, verificaremos que ela pertence ao mundo da arte de maneira privilegiada”. Precisamos entender a montagem nas diferentes expressões artísticas e nas suas materialidades específicas.

Tarkovski (1990, p.141) assim se refere à montagem:

A montagem existe, por certo, em todas as formas de arte, uma vez que é sempre necessário escolher e combinar os materiais com que se trabalha. A diferença é que a montagem cinematográfica junta pedaços de tempo [...] A montagem tem relação com espaços temporais e com o grau de intensidade com que os mesmos existem [...].

O autor (1990, p.141 e 143) diz estar convencido de que o principal elemento formal do cinema é o ritmo, e não a montagem, como muitos costumam pensar. O ritmo, então, não é a sequência métrica das diferentes peças; ele é criado pela pressão temporal no interior do quadro. Ele dá cor a uma obra, imprimindo-lhe marcas estilísticas. Não é inventado, nem composto em bases arbitrárias e teóricas, mas nasce espontaneamente num filme.

Chion (1992, p. 321-322) diz que embora a operação da montagem envolva a subtração de partes da “película”, em princípio, o enunciário deve percebê-la em seus aspectos positivos; entre os planos se cria a lógica, o sentido, o ritmo, não manifestados enquanto separados. O autor cita Suzanne Baron que compara a montagem à escultura, isto é, com a arte de esculpir ao suprimir. Para Eisenstein (2001, p. 11), a montagem tem uma dupla função como veículo, tanto da narração descritiva quanto da imagem ritmicamente estendida, estando intrinsecamente relacionada à obra de arte. Para o autor, a descrição está no plano, e a imagem está na montagem. No entanto, o plano, internamente, pretende ser artisticamente expressivo, e nele observa-se, temos é que unir ambos os princípios.

A tela videográfica, como espaço plástico, pode ser comparada ao espaço de representação da pintura, concebido através de proporções e volumes. Esse imbricamento das artes e a preocupação plástica com a construção do espaço nos leva a uma reflexão sobre a dificuldade em sistematizá-lo na sua dimensão. Leone e Mourão (1987, p. 37-38) destacam que realizadores, como Bergman, Fellini, Hitchcock, Ray ou Wenders, e ainda Eisenstein, Chaplin, Murnau e Stroheim conseguiram compreender a necessidade plástica do espaço cinematográfico da tela com rara sensibilidade, o que nos leva a refletir sobre a potencialidade artística do cinema.

O vídeo somente poderá ser compreendido como arte, no momento em que for possível enxergar a complexidade de fatores que concorrem para o espetáculo audiovisual: a gestualidade, a cenografia, os diálogos, o cromatismo, a trilha sonora. Tal universo somente pode ser pensado a partir de uma modalidade articulatória, ou seja, pela montagem. Ela é o processo em que vários elementos são manipulados, não somente do ponto de vista técnico, mas também do imaginário através das ilusões que se tornam perceptíveis, e principalmente, visíveis. (LEONE e MOURÃO, 1987, p. 13-14).

Zunzunegui (1995, p.161) tem a compreensão de que o audiovisual é como um organismo formado por partes que se interrelacionam para dar lugar ao surgimento de um sentido global, facilitado pela montagem. Essa ideia

remete ao princípio hologramático, da relação entre as partes e o todo, postulado por Edgar Morin, abordada a seguir.

2.3 OS DESAFIOS: SENTIDO E COMPLEXIDADE

Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas. (LICHNEROWICZ *apud* MORIN, 2010, p.13).²⁷

Os estudos de Edgar Morin (2010), que resultaram na obra *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, são dedicados à educação e, ao mesmo tempo, ao ensino. O autor afirma que a palavra ensino não lhe basta, mas a palavra educação comporta exagero e carência. Sua proposta é de um ensino educativo.

Enquanto, num sentido restrito, apenas cognitivo, ao ensino é reservada a missão de transmitir conhecimentos aos discentes, em outro, este saber deve perpassar uma cultura que permita um modo de pensar aberto e livre.

Embora educação seja uma palavra forte, ela carrega uma conotação humanista, aquela que alcança uma compreensão melhor da condição de viver. Ela “pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes” (MORIN, 2010, p.11). A esse respeito, Petrykowski (2012, p. 36) diz que:

As experiências às quais estamos sujeitos na atualidade têm nos possibilitado incursões a um universo de estímulos sem precedentes, talvez nunca antes imaginados ou vivenciados. Sons e imagens repercutem, nos espaços que vivemos, provocando e nos exigindo permanentes respostas perceptivas e sensoriais.

Tais experiências estão projetadas através de realidades interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, que implicam, respectivamente, em cooperação entre diferentes disciplinas, associação de disciplinas por conta de um projeto ou objeto comum e desenvolvimento de

²⁷ O autor consultado não disponibiliza a referência do autor da citação.

esquemas cognitivos que atravessassem as disciplinas, que as deixe em transe (MORIN, 2010, p.115).

Porém, a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas acaba por tornar invisíveis os problemas essenciais, as interações entre as partes e o todo, as realidades multidimensionais e os conjuntos complexos (MORIN, 2010, p. 13).

Morin (2010, p.115), ressalta que “não se pode demolir o que as disciplinas criaram”, ou melhor, “não se pode romper todo o fechamento”, pois “há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida”. E finalmente é “preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada”.

Observa-se a evidência de uma constante tensão entre um saber não fragmentado, não compartimentado e o enfrentamento da complexidade que dialoga com elementos heterogêneos, inseparavelmente associados.

Uma definição primeira de complexidade é dada por Morin (2008, p. 8), ao afirmar que é “complexo o que não pode resumir-se numa palavra mestra, reduzir-se a uma lei ou a uma ideia simples”. Para o autor, a complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução.

Mais adiante, Morin (2008, p. 20) remonta o mesmo questionamento e acrescenta: “a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo”.

Essa definição faz lembrar Machado (2007, p. 30), na publicação que retrata três décadas de produção do vídeo no Brasil, quando diz que: “fluidas, ruidosas, escorregadias e infinitamente manipuláveis, as imagens eletrônicas não autorizam um tratamento no plano da mera referencialidade, no plano do registro documental puro e simples”.

Machado define o alcance a que o vídeo chegou na atualidade. Partindo do conceito de que vídeo é a sincronização de imagem e som eletrônicos, sejam eles analógicos ou digitais, o autor afirma que é possível deduzir que hoje quase tudo é vídeo. “O que é ‘cinema digital’ senão uma

forma de vídeo? O que são os formatos digitais de animação [...] senão formas de vídeo?” A computação gráfica, o videogame não se apresentam ao enunciatório como imagens e sons eletrônicos, portanto, como vídeos? (MACHADO, 2007, p.16).

O potencial criativo apresentado em diversas produções digitais é um fator determinante que confirma a presença dos meios audiovisuais nos contextos da arte e da educação. Das instalações de arte à internet, configuram-se formas expandidas de criação e de atualização estética (CRUZ, 2007, p.11).

Diferentemente das imagens fotoquímicas, a imagem eletrônica é muito mais maleável, plástica, aberta à manipulação, resultando, portanto, mais suscetível às transformações. Ela se caracteriza pela sua extraordinária capacidade de metamorfose. Nela pode-se “intervir infinitamente, subverter seus valores cromáticos, inverter a relação figura e fundo, tornar transparentes os seres representados”. (MACHADO, 2007, p. 26).

A tarefa de produzir uma iconografia resolutamente contemporânea, de modo a reconciliar as imagens técnicas, como a fotografia, o vídeo e o cinema com a produção estética é um dos desafios do nosso tempo. Esse desafio, de que fala Machado, converge para três princípios propostos por Edgar Morin, um dos maiores pensadores contemporâneos, para refletirmos sobre as estruturas complexas.

O primeiro princípio é o dialógico, em que a ordem e a desordem podem ser consideradas como duas inimigas, pois uma suprime a outra, mas ao tempo, em certos casos, colaboram e produzem organização e complexidade. Assim, ordem e desordem são concebidas em termos dialógicos, pois se associam ao mesmo tempo como complementares e antagônicas. A esse respeito, Morin (2008, p. 91-92) diz que:

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge quando se verifica empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, que contribuem para o aumento da ordem.

Esses termos dialógicos são exemplificados por Tomás Maldonado, num discurso sobre a iconicidade, ao fazer referência ao ícone que assume uma configuração sinóptica, quando representa um objeto por meios inanimados (fotografia, desenho, pintura). Por natureza, essa configuração enfatiza uma compactação sistêmica, pressupõe a homogeneidade, pois seus elementos se comportam constitutivamente e não cumulativamente. Essa “ordem sinóptica restringe aquela margem de desordem que é imprescindível para o cumprimento da ordem lógica”. Isso acontece em um nível de complexidade muito baixo, sendo que “a importância desse fato não é apenas cognitiva, mas recognitiva”. (MALDONADO, 2012, p. 212-213).

O segundo princípio é o do processo recursivo, sobre o qual Morin faz a analogia com um redemoinho, pois é simultaneamente produzido e produtor, ou seja, é um processo em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produziu.

Para elucidar esse pensamento, o autor dá um exemplo na esfera sociológica: “a sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz”. E enfatiza: “Se não houvesse a sociedade e a sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos” (MORIN, 2008, p.108).

Sueli Graciano (2007, p. 49) traduz o pensamento sociológico de Morin na esfera da educação:

É evidente que nenhuma organização social – portanto também a escola – vive e se mantém deslocada de um contexto humano social de relações, nem sempre claras e nunca simples. Assim que, também a escola, nascente e atual, é ela mesma produto e produtora da realidade educativa, do universo onde os homens se forjam como formadores mútuos.

O processo de recursividade carrega um sentido de ruptura com a ideia linear de causa e efeito, de estrutura e superestrutura. Segundo Morin (2008, p.108), esse é um processo que se autorregula, pois “uma vez que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo auto-construtivo, auto-organizador e autoprodutor”.

O terceiro princípio é o hologramático. Ao se observar um holograma físico, é possível perceber que o menor ponto da imagem contém a maioria da informação total do objeto representado. Essa ideia leva a uma relação das partes com o todo, já muito discutida por diversos autores e aplicada em diferentes áreas do conhecimento, como na arquitetura, por exemplo: uma obra compreende vários elementos, materiais, relações espaciais, fluxos internos e externos; cada elemento constitui uma parte desse objeto e esse somente se constitui num todo pela presença e relação de suas partes.

Percebe-se, por exemplo, que, intrínseco à razão compositiva de um projeto arquitetônico, tem-se claramente a ideia de que a parte integra o todo, ao mesmo tempo em que o todo é composto pelas partes. Isso se confirma na frase de Pascal citada por Morin (2010b, p. 563): “o conhecimento do todo precisa do conhecimento das partes, que precisam do conhecimento do todo”. E quando estamos imbuídos dessa ideia, começamos a construir uma noção de organização.

Há casos em que a relação entre as partes acaba por criar um todo menor que a soma de suas partes (MORIN, 2008, p.124). Em outros, a complexidade estabelecida pela relação entre as partes pode gerar um todo que seja algo mais do que a soma dessas partes.

O que o autor quer nos dizer é que o todo pode conter ou não um certo número de qualidades e de propriedades que não aparecem nas partes, quando elas se encontram separadas (MORIN, 2010b, p. 562). Um exemplo, na área do *design* gráfico, é a escrita pictográfica, que, através de desenhos esquemáticos normalizados (são bem conhecidos, os pictogramas de trânsito e aeroportos), transmitem ideias ou conceitos, ou seja, nesse caso o todo tem um significado maior do que as partes, as quais se constituem por sinais gráficos básicos.

Maldonado (2012, p. 213) nos dá outro exemplo, o de um sistema icônico em que as partes, ao invés de se comportarem constitutivamente (como nas imagens sem movimento), se comportam cumulativamente. O autor se refere aos sistemas icônicos que representam objetos por meio cinético, como as produções audiovisuais. Nesse tipo de organização dialógica, além de existir

articulação, há o desenvolvimento da temporalidade pela sucessividade. Essa heterogeneidade de elementos coloca a forma lógica em condições substancialmente mais favoráveis: “realmente é possível projetar intencionalmente uma série de sequências capazes de organizar-se como forma lógica declarativa”.

Um exame aprofundado da lógica de articulação de linguagens, numa produção audiovisual, é o que nos levará à construção da significação no todo. O exemplo mais fidedigno que encontrei para elucidar essa questão foi o vídeo *Parceria contra drogas - bebê* veiculado pelas emissoras da Rede Record e fruto de uma análise semiótica realizada por Ana Sílvia Médola (2009).

O vídeo, aparentemente encerra dois sentidos em cenas independentes: um imagético que apresenta “um bebê com uma faca na mão e depois na boca” e outro verbal escrito, que diz “com as drogas também é assim”, e na imagem seguinte, “quem usa, não sabe o risco que está correndo”. Esses dois sentidos construídos pelas distintas linguagens configuram as partes, que juntas constroem um terceiro sentido que é o risco de morte. Portanto, a significação audiovisual construída no todo advém da apreensão de sentidos pela conjunção das partes. O todo revela-se, assim, mais do que a soma das partes, pois o terceiro sentido somente é construído pela articulação das duas linguagens, o que vem a caracterizar uma das ideias de sincretismo. Este conceito será explorado em profundidade mais adiante nesta tese.

São visíveis as aproximações entre o pensamento complexo e o problema da construção do sentido nos objetos que lidam com mais de uma linguagem de manifestação; eminentemente complexo, a partir de uma suposta lógica de articulação de diferentes linguagens.

Assim, o vídeo se torna uma “ferramenta” que possibilita exercitar a experiência multidimensional conduzida por Morin, a experiência estética preconizada por Dewey, a experiência do prazer/estesia defendida por Greimas, a experiência da educação através da arte por Herbert Read, e, acima de tudo, a experiência do fazer, que é uma das linhas de força da educação para manipular com um sentido complexo, sem fronteiras, ao despertar a motivação, a curiosidade, capturando o discente.

O conhecimento se constitui, ao mesmo tempo, por uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias e discursos (MORIN, 2010, p. 24). A importância de uma mediação comprometida em despertar a curiosidade discente talvez seja a chave de todo o processo de ensino e aprendizagem. Saberes e condutas de um mediador com objetivos claros, pois o tempo em sala de aula exige organização e criatividade para o desenvolvimento de atividades multidimensionais. Essa organização dos conhecimentos comporta operações de conjunção, inclusão e implicação, e de separação, diferenciação, oposição, seleção e exclusão. (MORIN, 2010, p. 24).

O paradigma da complexidade surgirá do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão se conciliar e se juntar. Ou seja, um paradigma é o produto de todo um desenvolvimento cultural, histórico, civilizacional profundo e múltiplo. (MORIN, 2008, p.112-113).

A ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre domínios disciplinares, que são quebrados pelo pensamento disjuntivo. A ideia de complexidade aspira ao conhecimento multidisciplinar. Entretanto, comporta um princípio de incompletude, ou seja, da impossibilidade de um saber absoluto. Porém, carrega no seu núcleo o reconhecimento dos laços entre as realidades que o nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar uma das outras. (MORIN, 2008, p. 9).

A contribuição da cultura para o estudo da condição humana é fundamental. Em primeiro lugar, o estudo da linguagem, seja na sua forma literária ou poética, o romance e o cinema, por exemplo, põe à mostra o que é invisível nas ciências humanas, pois pode ocultar ou dissolver traços subjetivos, afetivos em paixões, amores, ódios, felicidades, infelicidades, enganos, traições, imprevistos, destino. Trata-se de demonstrar que, em toda grande obra de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura há um pensamento profundo sobre a condição humana. (MORIN, 2010, p. 43-45).

Essa dimensão do sensível, de que fala Morin, produz um diálogo vivo, direto com duas obras de referência de Greimas; *Semiótica das paixões*, escrita juntamente com Jacques Fontanille, e *Da imperfeição*, a última obra individual do autor, comentada no quarto capítulo.

Trata-se fundamentalmente de imergir nesse mundo de signos e compreender que a vida se vive na linguagem e se conta nas memórias entretecidas de palavras, imagens, traços, movimentos.

Lucia Teixeira

3 ELEMENTOS DE ANÁLISE DA EXPRESSÃO E DO CONTEÚDO

O termo semiótica tem origem no grego, vem da palavra *semeiotike*, a qual significa a “arte dos sinais”, e remete a *semeion*, que quer dizer signo. Como uma ciência, ela apresenta suas origens, quase que simultaneamente, em três escolas de distintas linhas teóricas. Em paralelo ao desenvolvimento da corrente da Europa Ocidental, a partir do postulado de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure (1857-1915), da Teoria da linguagem de Louis Hjelmslev (1899-1965) e, posteriormente, da semiótica discursiva desenvolvida por Algirdas Julien Greimas (1917-1992), há ainda outras duas linhas de estudo dessa teoria, a semiótica da cultura e a semiótica peirceana.

A Semiótica da Cultura, com origem na extinta União Soviética, tem como contribuições fundamentais os estudos de Roman Jakobson (1896-1982). Sob o legado de Charles Sanders Peirce (1839-1914), a Semiótica Norte-americana é compreendida como a Ciência geral de todos os sistemas de signos. Conforme Nöth, 1995, Santaella, 1983, a semiótica peirceana apóia-se, num esquema triádico, ao passo que a semiologia pós-saussureana vê o signo de forma dual.

Segundo Nöth (1995, p. 26), Hjelmslev introduz uma distinção entre semiótica e semiologia, e Greimas a adota:

Para ambos, semiótica é um sistema de signos com estruturas hierárquicas análogas à linguagem – tal como uma língua, um código de trânsito, arte, música ou literatura – ao passo que semiologia é a teoria geral, a metalíngua [...] que trata dos aspectos semióticos comuns a todos os sistemas semióticos.

A polêmica em torno dos termos Semiótica de origem norte-americana e Semiologia de origem europeia passou a ser um episódio histórico depois da proposição de unificação de Roman Jakobson. Aceita pela Associação Internacional de Semiótica, a partir de 1969, o termo Semiótica é adotado para designar o campo que circunscreve tanto os estudos de semiótica como os de semiologia. (RAMALHO E OLIVEIRA, 2009, p. 37).

A importância dessa discussão situa-se em explicitar ao leitor a opção pela semiótica discursiva, de inspiração Saussureana, fundada no fim da década de 1960 por A. J. Greimas. Acerca dessa teoria, Courtés (1979, p. 41)

diz que “a semiótica discursiva tal como tem sido abordada tem por objetivo a exploração do sentido. Ela não se reduz à descrição da comunicação, mas procura dar conta de um processo mais amplo, o da significação”.

As características que melhor diferenciam seu desenvolvimento teórico das demais linhas é a preocupação com o texto, com o que ele diz e como ele faz para dizer o que diz. Assim, para a semiótica discursiva, o texto é entendido não somente como objeto de significação, mas também como objeto de comunicação, podendo ser tanto um texto verbal, não-verbal ou sincrético. Essa concepção inclui como texto o cinema, a música, a arte, a arquitetura, o *design*, entre outros.

Ao desdobramento teórico que circunscreve o estudo de textos visuais dá-se o nome de semiótica plástica, porque se interessa pela análise de significantes plásticos. Trata-se de um vasto campo de pesquisa, ainda pouco explorado, que se pretende, neste estudo, aprofundar no âmbito das linguagens sincréticas, mais especificamente no estudo da linguagem audiovisual.

O estudo da semiótica plástica induz o pesquisador a interrogar-se sobre o estatuto semiótico dos elementos do significado que são assim homologados às categorias do significante plástico (GREIMAS, 2004, p. 94). O significado de um texto encontra-se no plano de conteúdo, por meio de seus conceitos, valores, sujeitos e modos de enunciação. O significante está compreendido no plano de expressão, possui um código específico (verbal, visual, sonoro, gestual etc.) através do qual o conteúdo se manifesta, é perceptível (MORATO, 2010). Assim, o sentido de um texto advém da conjunção do seu significado com seu significante.

Independentemente do tipo de linguagem usada na expressão, todo texto tem uma dimensão inteligível, seu plano de conteúdo, e uma dimensão sensível, o plano de expressão. Assim, a compreensão global de um texto depende tanto da percepção da linguagem utilizada quanto da interpretação do assunto tratado (MORATO, 2010).

Portanto, tudo que é destinado ao homem ou produzido por ele é foco de interesse da semiótica. Ao partir dessa premissa, ela visa elaborar uma

teoria da significação que dê conta não somente das línguas, mas também de todas as linguagens.

3.1 REPRESENTAÇÃO, SIGNO E LINGUAGEM

A definição canônica de signo advinda da linguística de Saussure está associada à ideia de que ele representa alguma coisa. Greimas diz que o conceito de representação, no âmbito da semiótica, insinua “que a linguagem teria por função estar no lugar de outra coisa, de representar uma realidade diferente”, o que justificaria, por exemplo, que “as palavras não são então nada mais do que signos, representações das coisas do mundo”. (GREIMAS, 1983, p. 382).

Floch argumenta que o próprio desenvolvimento do pensamento de Saussure nos conduz a entender o signo apenas como uma unidade da manifestação da linguagem. “É um produto histórico, um fato de uso cujo estudo não explica diretamente como a linguagem funciona [...] para se chegar à compreensão da linguagem como sistema, é preciso ir além ou aquém dos signos” (Floch, 2001, p. 10). Conforme Hjelmslev, para a teoria tradicional, o signo é a expressão de um conteúdo exterior ao próprio signo (HJELMSLEV, 2006, p. 53).

Tais definições não detalham tanto os limites da noção de signo quanto de linguagem. Greimas argumenta que se entenderá por representação semântica a construção de uma linguagem de descrição de uma semiótica-objeto, construção que consiste em juntar investimentos semânticos a conceitos indefinidos ou a interpretar símbolos de uma linguagem formal (GREIMAS, 1983, p. 382).

Ao não privilegiar o sistema de signos, a semiótica discursiva toma a linguagem como um sistema de significações, isto é, de relações, pois entende que a significação decorre de uma rede de relações e não de um termo isolado (BARROS, 1988, p.13).

A partir de uma definição mais abrangente de linguagem, o que pode ser entendido como signo? Hjelmslev (2006, p. 53) diz que as teorias linguísticas

modernas, em particular a formulada por Ferdinand de Saussure, “concebe o signo como um todo formado por uma expressão e um conteúdo”. Esses termos, expressão e conteúdo, são adotados para designar os fúntivos que contraem a função semiótica.

A partir das premissas desenvolvidas por Hjelmslev (2006, p. 54), cabe destacar que a função semiótica é uma solidariedade entre expressão e conteúdo. O que remete a afirmar que é impossível existir um conteúdo sem expressão e uma expressão sem conteúdo. Hjelmslev nos elucida da seguinte maneira; “Se se pensa sem falar, o pensamento não é um conteúdo linguístico”. Do contrário, “se se fala sem pensar, produzindo séries de sons sem que aquele que os ouve possa atribuir-lhes um conteúdo, isso será um abracadabra e não uma expressão”, descaracterizando assim, em ambos os casos, a função semiótica.

Se a função semiótica fosse desconsiderada na análise de um texto, não seria possível delimitar os signos, e, conseqüentemente, não seria possível proceder a uma descrição exaustiva desse texto (HJELMSLEV, 2006, p. 54-55). O que Hjelmslev nos quer dizer com isso é que a razão da função semiótica ser considerada fundamental reside no fato de configurar-se num critério objetivo para qualquer análise textual.

Para especificar o domínio particular em que se inscrevem tais definições, é necessário uma discussão mais aprofundada sobre expressão e conteúdo.

3.2 PLANO DE EXPRESSÃO E SIGNIFICANTE PLÁSTICO

O plano de expressão é o plano no nível da percepção, no qual as qualidades sensíveis de uma linguagem de manifestação são selecionadas e articuladas por variações diferenciais²⁸. (FLOCH, 2001, p. 9).

Sobre o conceito de expressão, entendido como um dos dois planos da linguagem, aplicado ao vasto campo da significação, o recorte proposto neste

²⁸ O termo *variações diferenciais* é detalhado no item 3.4 *Níveis da forma e da substância*.

estudo procura circunscrever os aspectos da teoria geral na especificidade do visual – sistemas de representação gráfica, fotografia, desenho, imagem, visualidade – e do audiovisual como desdobramentos de um campo específico, o da semiótica plástica.

Oliveira (2004, p.11) explica o porquê da opção pelo termo semiótica plástica e não semiótica visual. Na conceituação da autora, o termo semiótica plástica abrange o estudo das manifestações visuais mais diversas, quer as artísticas, midiáticas, ou as do mundo natural.

Cabe salientar que a utilização da semiótica discursiva para o estudo dessas diferentes manifestações plásticas não significa, como afirma Matte, emoldurar cada texto dentro de um arranjo previamente construído, mas verificar os usos que o texto faz de uma determinada estrutura “para construir seu sentido específico” (MATTE; LARA, 2009, p.19).

A partir das observações de Matte, procurando focar no objeto de análise – linguagem audiovisual – torna-se relevante introduzir nessa discussão o termo “significante plástico”. Greimas (2004, p. 75-96), no artigo *Semiótica figurativa e semiótica plástica* situa o termo semiótica visual no vasto campo da significação, orientado sob o critério de um modo de expressão, o visual ou “teoria do visual”, assim como almeja também circunscrever o audiovisual, o que vem a outorgar a abordagem do audiovisual como um texto plástico.

Outros desdobramentos da teoria de interesse neste estudo são as semióticas sincréticas, pois abrangem os demais sentidos além do visual, o que resguarda a análise de objetos que operam com os sentidos auditivo, tátil, gustativo e/ou olfativo.

A partir de textos sincréticos em que uma unidade formal de sentido integra diferentes linguagens e considerando que o texto audiovisual é sincrético, cabe trazer para essa discussão os princípios que fundamentam as semióticas plástica e sincrética. Há ainda outro aspecto a ser ponderado, a distinção entre expressão e conteúdo, e sua interação na função semiótica, como conceitos fundamentais na estrutura da linguagem (HJELMSLEV, 2006, p. 62-63).

Começaremos, então, com a abordagem teórica do plano de expressão na semiótica plástica, considerando o relevante avanço, a partir das contribuições de Jean-Marie Floch, ao identificar os seus formantes. São reconhecidos como dimensões do plano de expressão os formantes: matéricos, cromáticos, eidéticos e topológicos.

Assim, o plano de expressão, que diz respeito ao significante, estuda: a dimensão matérica, isto é, as qualidades sensíveis do texto, sua materialidade; a dimensão cromática, por meio do enunciado das cores; a dimensão eidética, ou seja, o enunciado das formas e a dimensão topológica, através da disposição dos elementos no espaço.

Referente a essas quatro dimensões do plano de expressão, Greimas (2004, p. 80) esclarece que “a constituição dos formantes por ocasião da semiose não é outra coisa senão uma articulação do significante planar, não é senão o seu recorte em unidades discretas legíveis, tendo em vista uma certa leitura do objeto visual”. O autor salienta que essas unidades discretas, por seus traços, são bem conhecidas na teoria da Gestalt, como “formas” e por Hjelmslev como “figuras do plano de expressão”.

Uma categoria cromática em uma configuração plástica é produzida pela apreensão de, pelo menos, um contraste fundamentado em uma categoria que envolve a cromaticidade, saturação, luminosidade e as subcategorias acromáticas preto e branco. (THURLEMANN, 1991, p. 62).

O termo eidético designa todas as categorias que servem para definir uma configuração plástica no nível da forma, o que inclui composições geométricas e orgânicas. Thurlemann (1991, p. 82), esclarece que o termo eidético foi adotado pela semiótica plástica para evitar a utilização do termo forma. Na teoria de Hjelmslev a “forma” caracteriza um dos níveis dos dois planos da linguagem, a qual será abordada, em detalhe, no item *Níveis da forma e da substância*.

A dimensão matérica é expressa no próprio material de que são constituídos superfícies ou objetos; soma-se aos formantes cromáticos e eidéticos, configurando-lhes uma corporeidade, uma materialidade própria. A exemplo, a materialidade videográfica está nos elementos compreendidos na

tela, definidos por *pixels*, luminosidade e cromaticidade; assim como numa pintura, pelo óleo ou num desenho, pelo carvão ou grafite.

A dimensão topológica regula a disposição espacial das configurações plásticas, em espaços bi ou tridimensionais, subdividindo-se em subclasses tais como posição e orientação (THURLEMANN, 1991, p. 263).

Para elucidar as diferenças de leitura de um texto verbal escrito, que normalmente é linear e unidimensional (da esquerda para direita), Greimas (2004, p. 86) exemplifica que a leitura de uma pintura ou desenho, materializados sob uma superfície, pode ter como aporte inicial a identificação de sua categoria topológica; pois esta cumpre com uma dupla ação, “a de segmentar o conjunto em partes discretas e [...] a de orientar eventuais percursos sobre os quais se acham dispostos os diferentes elementos de leitura” o que instaura “uma primeira organização espacial do objeto semiótico”.

O autor reitera o argumento da relevância da dimensão topológica como uma primeira segmentação para leitura do objeto, com o seguinte esclarecimento:

Se a aplicação do dispositivo topológico permite empreender análise da superfície enquadrada, tornando possível uma primeira segmentação do objeto em subconjuntos discretos, é evidente que a sua descrição como significante visual não será tida como satisfatória senão quando sua articulação puder ser formulada em termos de categorias plásticas, depreendendo-se assim as unidades “mínimas” do significante, cujas combinações mais ou menos complexas reencontrarão, numa caminhada ascendente, os subconjuntos reconhecidos graças ao recorte topológico. (GREIMAS, 2004, p. 86-87).

O reconhecimento dos formantes matéricos, cromáticos, eidéticos e topológicos não esgota a articulação no nível do significante, embora estes sejam capazes de tornar mais operatória a análise desse plano da linguagem.

Para a leitura figurativa dos objetos visuais, Greimas (2004, p. 81) recorre ao conceito de pertinência para invocar que “um formante figurativo é pertinente se o número de traços que reúne é mínimo, suficiente para sua interpretação como representante de um objeto do mundo natural”.

A iconicidade²⁹ e abstração³⁰ não são, pois, quanto à sua natureza, duas maneiras diferentes de produzir arte; por um certo modo de leitura, constituem antes graus variáveis da figuratividade. Greimas (2004, p. 81) explica que uma leitura iconizante é, contudo, uma semiose, uma operação que coloca em conjunção um significante e um significado, e que resulta, assim, na produção de signos.

Para situar tal discussão, Cabral (2010, p. 4) destaca que não é fácil estabelecer distinções inequívocas entre figuração e abstração: “Provavelmente, seja mais justo pensar numa espécie de contínuo entre uma e outra situação, como gradação de possibilidades estendidas entre estes dois pólos”. No entanto, argumenta que “a definição canônica de arte abstrata costuma insistir na ideia de oposição à figuração³¹”.

A autora (2010, p. 4) contextualiza suas afirmações, ao dar o exemplo das esculturas de Calder e Picasso em Chicago. Esclarece que: “O *Flamingo* vermelho de Alexander Calder [...] que integra o espaço público do Federal Center de Mies van der Rohe, [...] é uma peça que envolve procedimentos abstratos, mas que não exclui inteiramente a alusão figurativa ao pássaro flamingo” da mesma maneira “que o Picasso instalado diante do Daley Center pode ser percebido como uma face gigantesca”.

Greimas (2004, p. 83) nos fala de quando a leitura figurativa é posta em questão ou até mesmo negada, ao citar obras do arquiteto Mies van der Rohe, muitas das quais apresentam, no seu escopo, desvios da função representativa e comunicativa, abrindo espaço para uma leitura “estética”.

Os exemplos citados apontam para uma leitura dos objetos visuais, a qual não transita na estanqueidade de termo a termo. Desse modo, faz crer que a compreensão do objeto semiótico está longe de ser trivial; não é senão o

²⁹ A iconicidade costuma estar associada à saturação de traços figurativos numa representação, buscando aproximá-la de uma imagem do mundo natural (TEIXEIRA, 2001, p. 416).

³⁰ A abstração, pelo contrário, produz uma ruptura com o conceito de representação figurativa.

³¹ A figuração é a primeira fase do processo de figurativização do discurso; quando se passa do tema à figura [elemento semântico que se relaciona com um elemento do mundo natural, o que cria a ilusão de realidade] (Barros, 1997, p. 87).

resultado de uma leitura complexa que constrói sua significação através das relações que se estabelecem entre os dois planos da linguagem.

Alicerçados por essas premissas, os semioticistas são persuadidos a admitir que os objetos visuais, e também audiovisuais, possuem como algo intrínseco às suas naturezas uma linguagem própria para nos “falar”. Ao mesmo tempo, é possível construir uma linguagem que permita a esses teóricos “falar” de tais objetos, procurando desfazer a interrogação sobre o “como” de suas presenças (GREIMAS, 2004, p. 83).

Portanto, os formantes plásticos são unidades do plano de expressão que, quanto à sua identificação, podem corresponder a uma ou mais unidades do plano de conteúdo (OLIVEIRA, 2004, p. 120). Essa ideia remete ao questionamento de Greimas (1975, p. 10): “o problema da constituição do significante já é um problema de sentido?”.

Uma contextualização do questionamento de Greimas pode ser visualizada no exemplo de uma cidade, citado por Floch (2001, p. 14). O espaço urbano, por ser construído para o homem e pelo homem, carrega na sua concepção relações do homem com a natureza e a sociedade. Assim, “uma cidade é um objeto significante; e uma semiótica da arquitetura [diria do urbanismo], hoje, dedica-se [...] à tarefa de dar conta do modo com uma cidade produz efeitos de sentido”; seja para um observador passante, ou para quem nela vive, trabalha ou faz turismo.

3.3 PLANO DE CONTEÚDO E PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

Depois de duas décadas de estudos e análises concretas sobre diferentes linguagens, a semiótica adotou um modelo de representação da produção de sentido (FLOCH, 2001, p.14). A representação dinâmica desse modelo é dada por um “percurso gerativo de sentido”. Esse percurso simula a produção e a apreensão do significado, do conteúdo. Nas palavras de Fiorin (2008, p. 44): “Na verdade, ele não descreve a maneira real de produzir um discurso, mas constitui [...] um “simulacro metodológico”, que nos permite ler um texto com mais eficácia”.

Floch (2001, p.15) explica que esse percurso “é a disposição ordenada das etapas sucessivas pelas quais passa a significação para se enriquecer e, de simples e abstrata, tornar-se complexa e concreta”.

Fiorin (2008, p. 20) reitera as palavras de Floch, dizendo que o percurso gerativo constitui “uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”.

E a opção pelo termo gerativo está sob que premissa? Recorremos a Floch (2001, p.15) novamente, que pontua: “porque todo objeto significativo, para a semiótica, pode – e deve – ser definido segundo seu modo de produção, e não segundo a ‘história’ de sua criação: ‘gerativo’ se opõe assim à ‘genético’”.

Floch esclarece que essa oposição, entre gerativo e genético, é de grande pertinência do ponto de vista da abordagem metodológica. A construção do sentido, que vai da articulação das unidades mínimas até as que irão juntar-se ao plano de expressão, caracteriza-se por um “desenvolvimento lógico”, que será construído a posteriori pela análise (FLOCH, 2001, p.15).

Baseado em Fiorin (2008) e no princípio hologramático de Edgar Morin, apresentado no Capítulo 1, constata-se que o modelo de percurso proposto na semiótica mostra aquilo que sabemos de forma intuitiva: que o sentido de um texto não é redutível à soma dos sentidos de cada elemento ou das linguagens que o compõem, nem do encadeamento de enunciados isolados, mas que decorre de uma articulação dos elementos ou das linguagens que o formam.

Diante de tais definições explicativas sobre o percurso gerativo de sentido, é possível sintetizar que ele é um recurso analítico dotado de uma condição de construção teórica que permite operar com o texto somando, subtraindo, dividindo ou multiplicando partes. Independente da ação realizada, ele pode acarretar na necessidade de rearranjos durante a análise (MATTE; LARA, 2009, p. 19).

Assim, a leitura de um texto se dará em diferentes etapas por meio da identificação de cada plano – expressão e conteúdo – contemplando todas as linguagens presentes no texto a ser analisado. São diferentes lugares de articulação do sentido, que pedem, no interior da gramática do conteúdo, a

construção de três níveis, o fundamental, o narrativo e o discursivo (BARROS, 1988, p. 15).

A análise pode iniciar pelo nível de superfície, o mais complexo (discursivo), passando pelo nível intermediário (narrativo) e chegando ao profundo e abstrato, o mais simples (fundamental), ou numa sequência inversa. O que importa é que cada nível ilumine o(s) outro(s) num processo de desconstrução e reconstrução do texto com vistas à apreensão de sentidos. A significação nada mais é do que as novas articulações que são introduzidas em cada etapa do trabalho de construção do sentido, da imanência à aparência, como um percurso gerativo. A maior complexidade do nível discursivo deve ser entendida como um enriquecimento do sentido (BARROS, 1988, p. 15).

Em cada um desses três níveis do plano de conteúdo, existe um componente sintático, entendido como o conjunto de mecanismos que ordena os conteúdos. Tal componente tem um caráter conceitual, em que as relações, ainda reconhecidamente abstratas, são significantes. E um componente semântico, uma semântica gerativa, concebida sob a forma de investimentos sucessivos, dos mais abstratos aos mais concretos (BARROS, 1988, p. 15-16). "A distinção entre sintaxe e semântica não decorre do fato de que uma seja significativa e a outra não, mas de que [...] uma mesma relação sintática pode receber uma variedade [...] de investimentos semânticos" (FIORIN, 2008, p. 21).

Cada quadro abaixo sintetiza os conceitos postulados sobre os três níveis que compõem o percurso gerativo de sentido. O fundamental, que é o nível das oposições de base, das tensões, das qualificações eufórico/disfórico e das valorizações positivo/negativo; o narrativo, nível actancial e das modalizações, envolvendo as relações dos sujeitos com os objetos e com outros sujeitos; e o discursivo, nível em que aparecem as categorizações de tempo e espaço, de aspectualizações³² e debreagens³³, da tematização e da figurativização (MATTE; LARA, 2009, 19-20).

³² Entende-se por aspectualização a disposição de categorias aspectuais mediante a presença implícita de um actante observador, caracterizando três componentes, a actorialização, a

Quadro 1 – Síntese da estrutura do percurso gerativo de sentido baseado em Greimas

Nível	Sintaxe	Semântica
Fundamental	<p>Estrutura elementar da significação. Sua representação é sob a forma de um quadrado semiótico.</p> <p>Espaço organizado em que se poderá efetuar operações sintáticas – combinações sintáticas novas ou sequências sintáticas ordenadas.</p> <p>Operações (sintáticas fundamentais) chamadas de transformações, são de duas espécies: a negação (produz termos contraditórios) e a asserção (contrários e subcontrários).</p> <p>Sua taxonomia se define como intersecções de relações.</p>	<p>Espécies de universos semânticos. São exemplificados por duas categorias de oposição, como vida <i>versus</i> morte, homem <i>versus</i> mulher, natureza <i>versus</i> cultura.</p> <p>Apto a receber uma representação sintagmática, o universo semântico pode articular-se num contexto individual (uma pessoa) ou social (cultura).</p>
Narrativo	<p>A forma geral é uma manipulação de enunciados. Enunciados de fazer regendo um enunciado de estado constitui um programa narrativo (PN).</p> <p>A distinção entre um fazer pragmático e um fazer cognitivo possibilitará desdobrar um PN, ora na dimensão pragmática, ora cognitiva da narratividade.</p> <p>PN enquanto “fazer-ser” do sujeito, define sua performance; o “querer-fazer” ou o “poder-fazer” constituem a sua competência.</p> <p>É uma sintaxe de comunicação entre sujeitos. A concepção dos PNs se interpreta como as transformações das coisas pelo homem. Assim a sintaxe narrativa é a fonte que dá origem a todo o processo semiótico.</p>	<p>Passagem da semântica fundamental à narrativa é dada pela seleção dos valores disponíveis presentes no(s) quadrado(s) semiótico(s) e em sua atualização pela junção com os sujeitos da sintaxe narrativa. É o lugar em que se decide em parte o tipo de discurso a ser produzido.</p> <p>Independente da natureza do valor – ser modal, cultural, subjetivo ou objetivo. Esses valores em junção com o sujeito darão vistas ao programa narrativo que transformará o sujeito.</p> <p>O percurso narrativo constitui o quadro sintático da acumulação dos valores.</p>

espacialização e a temporalização, constitutivos dos mecanismos de debreagem (GREIMAS, 1983, p. 28-29).

³³ Debreagem é a operação pela qual a enunciação projeta para fora de si os actantes e certos termos ligados a sua estrutura de base, utilizando as categorias de pessoa, espaço e tempo, para assim constituir os elementos que servem de fundação ao enunciado-discurso (BARROS, 1997, p. 85).

Discursivo	Em vias de elaboração, propõe procedimentos em linhas gerais. No nível da instância da enunciação entram em jogo procedimentos conhecidos como discursivização devido aos mecanismos de breagem ³⁴ e de embreagem ³⁵ : a actorialização, temporalização e espacialização. Tal experiência pode formular o componente temporal e o subcomponente espacial, que constitui um lugar de encontro para diferentes abordagens relativas à espacialidade (linguagens espaciais, proxêmica, gestualidade, semiótica do espaço).	A representação da actorialização, temporalização e espacialização se dá no momento da discursivização, por um percurso figurativo ³⁶ ou temático ³⁷ . Exemplo: um percurso temático pode ser convertido em diversos percursos figurativos. Casos de pluriisotopia – dão margem a leituras múltiplas de um único discurso. Onde ocorre a assunção de numerosas figuras e configurações discursivas. No interior do nível figurativo, distinguem-se: a figuração e a iconização.
------------	---	---

Fonte: GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 206-208

Quadro 2 – Síntese da estrutura do percurso gerativo de sentido baseado em Fiorin

Nível	Sintaxe	Semântica
Fundamental	quadrado semiótico – negação e asserção operações por intersecções de relações	Fundamenta-se em uma diferença, em uma oposição.
Narrativo	Enunciados de estado (conjunção ou disjunção) entre um sujeito e um objeto. Enunciados de fazer (transformação de um estado inicial num estado final) Compreende quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção.	Valores inscritos em: objetos modais – querer, dever, saber e poder fazer/ser (elementos necessários para a realização da performance principal). Objetos de valor – se entra em conjunção ou disjunção na performance principal. É o significado que o objeto tem para o sujeito (formas abstratas de conjunção).

³⁴ Idem.

³⁵ Embreagem é o efeito de retorno à enunciação produzido pela suspensão da oposição entre certos termos da categoria de pessoa e/ou de espaço e/ou de tempo.

³⁶ Fiorin assim o define: “Ler um texto não é apreender figuras isoladas, mas perceber relações entre elas, avaliando a trama que constitui. A esse encadeamento de figuras, a essa rede relacional reserva-se o nome de percurso figurativo”. (FIORIN, 2008, p. 97).

³⁷ Um percurso temático desenvolve-se por meio de um encadeamento de temas. Num texto podemos mostrar percursos temáticos ou mesmo superpostos para criar determinados efeitos de sentido. (FIORIN, 2008, p. 104-105).

Discursivo	Projeções da enunciação – de breagens: actancial (de pessoa), espacial e temporal. Relações entre enunciador e enunciatário – finalidade de persuadir.	As formas abstratas do nível narrativo são aqui concretizadas. Percurso figurativos: encadeamento de figuras. Percurso temáticos: encadeamento de temas.
------------	---	--

Fonte: FIORIN, 2008, p. 21-44

A partir dos Quadros 1 e 2 de referência, que pontuam os principais conceitos relativos ao percurso gerativo de sentido, considera-se relevante um detalhamento desse panorama teórico com vistas a posterior aplicação e aprofundamento no exame do *corpus* de análise da tese.

Estruturas fundamentais

A sintaxe, estrutura elementar, e a semântica do nível fundamental representam a instância inicial do percurso gerativo de sentido e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso (FIORIN, 2008, p. 24).

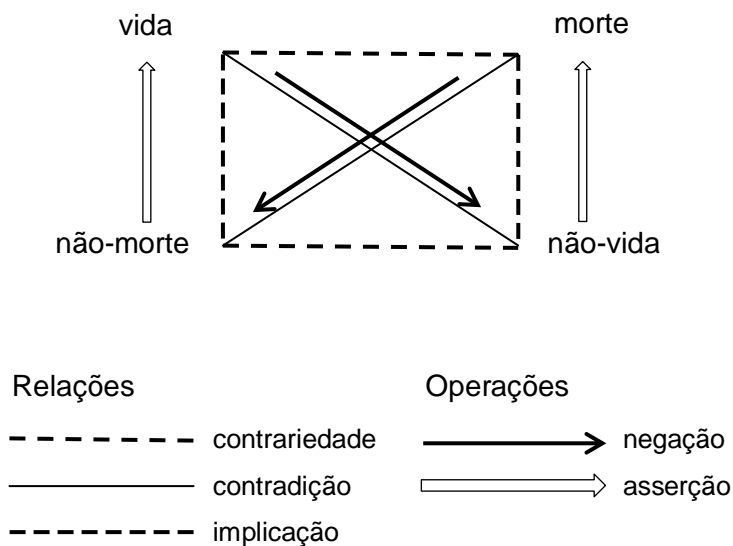
A noção de estrutura elementar procura estabelecer a relação entre dois termos, manifestando uma dupla natureza de conjunção e disjunção. Essa estrutura é precisada e interpretada por um modelo lógico que traduz suas relações em oposições de contradição, contrariedade e implicação (complementaridade), para torna-se operatória no plano metodológico (BARROS, 1988, p. 21).

Esse modelo é caracterizado pelo quadrado semiótico, uma representação visual lógica das relações que se entretecem pelos traços distintivos que constituem uma dada categoria semântica (FLOCH, 2001, p.19).

Retoma-se, como exemplo, o vídeo *Duelo* apresentado no Capítulo 2, item 2.1, o qual diz respeito a uma publicidade da cerveja Brahma, realizada por ocasião da Copa do Mundo na Coreia, em que o sujeito virtual, caracterizado como uma tartaruga com camisa da seleção brasileira, desafia o cozinheiro, um oriental, de um restaurante. No nível fundamental, encontra-se a evidente oposição semântica entre vitória *versus* derrota. A vitória é vista como

um valor eufórico, ligado à vida. Já a derrota carrega um valor disfórico, vinculado à morte.

Figura 2 – Oposição semântica vida vs morte, representada no quadrado semiótico



Fonte: FLOCH, 2001, p. 20. Adaptação da autora

Os termos *vida versus morte* são contrários, pois mantêm entre si uma relação de oposição por contraste. Cada um deles projeta, por uma operação de negação, um novo termo, seu contraditório, *não-vida* e *não-morte*. A operação de asserção aplicada a esses últimos termos faz aparecer os primeiros (*vida* e *morte*) que são afirmativos. Observa-se que as operações realizadas ora negam um conteúdo, ora afirmam outro, engendrando assim a significação e tornando-a passível de narrativização (BARROS, 1988, p. 21-23).

No exemplo do vídeo *Duelo*, a dinamização das relações fundamentais resulta no seguinte percurso: nega-se a vida por meio do contraditório *não-vida*, esta, por sua vez, efetua a asserção que afirma a morte. Barros (1988, p. 21) destaca que somente é possível pensar em estrutura elementar quando os termos polares pertencerem a uma mesma categoria semântica.

Cada termo oposto, articulado no quadrado semiótico, recebe uma qualificação semântica, por meio da projeção da categoria tímica³⁸, que se articula em euforia ou disforia e, respectivamente, provoca uma valorização positiva ou negativa. A categoria tímica, tal qual propôs Greimas, articula as reações do ser vivo a seu contexto. Barros (1988, p. 24) explica que eufórica é a relação de conformidade do ser vivo com o meio ambiente, e disfórica, sua não conformidade.

Caracterizada a estrutura simples e profunda do nível fundamental, tem-se a passagem para o nível das estruturas narrativas.

Estruturas narrativas

Segundo Barros (1988, p. 28), “a gramática narrativa descreve e explica o modo de existência e de funcionamento das estruturas narrativas”. Essas estruturas constituem, no percurso gerativo, o nível imediatamente superior ao das estruturas fundamentais.

A narratividade é entendida como uma sucessão de estados e de transformações, cujo reconhecimento e distinção de cada um constituem passos importantes para a produção de sentido. Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final (FIORIN, 2008, p. 27-28).

Desvendar a organização narrativa consiste, portanto, em descrever e explicar as relações e funções do enunciado de um texto, assim como em determinar seus sujeitos e objetos, como explica Barros (1988, p. 28):

A narratividade como transformação de estados, de situações operadas pelo fazer transformador de um sujeito, que age no e sobre o mundo em busca de certos valores investidos nos objetos; narratividade como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, de que decorrem a comunicação e os conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos-valor.

³⁸ A denominação categoria tímica é motivada pelo sentido da palavra timia, do grego, que quer dizer, disposição afetiva fundamental. (GREIMAS, 1983, p. 462). Fontanille (1991, p. 263), por outro lado, propõe distinguir os termos fórico, tímico e patêmico. O fórico seria a categoria dinamizante e polarizante no nível fundamental. O tímico seria uma das dimensões narrativas, e o patêmico seria a isotopia discursiva (temático-figurativa) de registro das configurações passionais mais superficiais.

Conforme apresentado nos Quadros 1 e 2, o nível narrativo desdobra-se em sintaxe e semântica narrativa. A sintaxe narrativa pode constituir narrativas complexas que se desenvolvem em quatro fases: manipulação, competência, performance, e sanção.

A semiótica, no exame das estruturas narrativas, parte da ação, relação de produção e de transformação do sujeito com o objeto, e chega à manipulação, relação intersubjetiva de comunicação entre o enunciador e o enunciatário (BARROS, 1988, p. 60).

O percurso da manipulação tem a estrutura contratual da comunicação, em que há um manipulador e um manipulado. O manipulador transforma o sujeito manipulado, levando-o a realizar determinadas ações, representando, assim, a ação do homem sobre o homem. Aplica-se ao sujeito manipulado a transformação da sua competência modal, que passa a querer ou dever-fazer algo. O querer-fazer é caracterizado pelas estratégias de tentação e de sedução; enquanto o dever-fazer, pelas estratégias de provocação e de intimidação. O Quadro 3 apresenta uma síntese do que acabamos de expor.

Quadro 3 - Tipos de manipulação

Tipos de Manipulação	Competência do enunciador – manipulador	Alteração na competência do enunciatário – manipulado
Tentação	PODER (valor positivo)	QUERER-FAZER
Intimidação	PODER (valor negativo)	DEVER-FAZER
Sedução	SABER (juízo positivo do manipulado)	QUERER-FAZER
Provocação	SABER (juízo negativo do manipulado)	DEVER-FAZER

Fonte: BARROS, 1997, p. 33. Adaptação da autora

A síntese apresentada no Quadro 3 pode ser exemplificada baseado em Fiorin (2008, p. 30): o caso do filho que não quer estudar. Ele pode ser manipulado pelo pai a voltar para escola de quatro maneiras. Por tentação, quando o pai propõe ao filho uma recompensa, isto é, um objeto de valor

positivo, com intenção de fazê-lo praticar tal ação. “Se você estudar, ganha uma *bike* no final do ano”.

Por intimidação, se o pai obrigar o filho a voltar a estudar, por meio de ameaças: “se você não estudar, não irá sair com seus amigos”. Por sedução, se o pai exprimir um juízo positivo sobre a competência do filho: “Comece a estudar logo, pois, como você é inteligente, vai aprender rápido”. E por provocação, se o pai manifestar um juízo negativo sobre a competência do filho: “comece a estudar logo, porém eu sei que você não é capaz de se dedicar”.

Barros (1997, p.33) salienta que a manipulação será bem-sucedida, quando o manipulador e o manipulado compartilharem do mesmo sistema de valores. E a autora (1997, p.31) refere que o sintagma elementar da sintaxe narrativa é denominado programa narrativo, o qual é representado por uma função que se desdobra na relação de transformação entre um enunciado de fazer e um enunciado de estado. Ou seja, o sujeito do fazer altera a junção do sujeito do estado com valores e, portanto, é afetado. A partir dos programas narrativos define-se a competência e a performance. Esclarecendo cada um destes termos, Barros (1988, p. 34) diz que:

A performance, em sentido lato, confunde-se com a própria definição de programa. Em sentido restrito, constitui um tipo de programa narrativo, o programa de aquisição (ou de produção) de valores descritivos em que o sujeito do fazer e o sujeito do estado estão sincretizados em um único ator. [...] Opõe-se a competência, definida como programa de aquisição de valores modais em que o sujeito do fazer e o sujeito do estado são realizados por atores diferentes.

A competência é entendida como condição necessária à realização da performance. Caracteriza-se como uma organização hierárquica de modalidades ou de valores modais: o querer-fazer e/ou dever-fazer que regem o poder-fazer e/ou saber-fazer.

Os papéis actanciais variam segundo o progresso narrativo. De acordo com Barros (1988, p. 36),

O percurso do sujeito é constituído pelo encadeamento lógico do programa da competência, pressuposto, e do programa da performance, pressuponente, ou seja, o sujeito adquire competência modal e semântica, torna-se sujeito competente para um dado fazer ou performance e executa-o, passando a sujeito realizador.

Os diversos tipos de competência e performance caracterizam diferentes percursos do sujeito e papéis actanciais: sujeito do querer, do poder, do saber, sujeito competente ou sujeito realizador.

Na competência, o enunciatário recebe do enunciador a qualificação para realizar a transformação. É dotado de um saber-fazer, de um querer-fazer, de um dever-fazer e de um poder-fazer que tornarão a ação possível, isto é, o ser modalizando o fazer.

A performance representa a ação do sujeito que se apropria dos objetos-valor que deseja; representa o fazer modalizando o ser. É a fase em que se dá a transformação central da narrativa. A sanção, última fase da sintaxe narrativa, é quando acontece o julgamento; o destinador interpreta as ações do destinatário, julga-o, segundo certos valores, e dá-lhe a retribuição devida, sob a forma de recompensa ou punição; revelam-se segredos ou mentiras.

A semântica narrativa é, no percurso gerativo, a instância de atualização dos valores. Considera o valor que é investido no objeto, o significado que esse objeto “concreto” adquire ao entrar em conjunção ou disjunção com o sujeito.

Há conversão da categoria tímico-fórica, do nível das estruturas fundamentais em categorias modais ou modalidades que determinam, na instância narrativa, as relações entre o sujeito e o objeto-valor. Ou seja, as categorias modais modificam as relações do sujeito com os valores.

Portanto, conforme Barros (1988, p. 45) ressalta, há dois momentos essenciais na passagem da semântica fundamental à semântica narrativa: a seleção dos valores, articulados nos quadrados semióticos, e a relação com os sujeitos.

A escolha dos valores corresponde a uma primeira decisão do sujeito da enunciação, quanto ao discurso que será produzido. A atualização dos valores ocorre, como visto, no enunciado de estado, em que o valor é investido no objeto e relacionado, por disjunção ou conjunção, com o sujeito.

A conversão da categoria tímico-fórica em categoriais modais resulta de novas articulações significantes responsáveis pelo enriquecimento semântico das etapas do percurso gerativo. Como a modalização diz respeito às relações constitutivas dos enunciados, determina duas classes: a modalização do ser e

a modalização do fazer. A primeira dá existência modal ao sujeito do estado, modificando suas relações com objetos e definindo estados passionais. A segunda é responsável pela competência modal do sujeito do fazer, qualificando-o para o fazer. (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 282-283).

A semiótica trabalha essencialmente com quatro modalidades: querer, dever, poder e saber. Tais valores modais determinam tanto o ser (enunciados de estado), quanto o fazer (enunciados de fazer). (Ver BARROS, 1997; GREIMAS; COURTÉS, 1983).

Estabelecem-se combinações compatíveis ou incompatíveis entre duas ou mais modalidades e, assim, determinam-se diferentes tipos de narrativa. As quatro categorias modais que modificam os enunciados de estados, segundo Greimas, são: querer-ser, dever-ser, poder-ser, saber-ser. E as que mobilizam um enunciado de fazer são: querer-fazer, dever-fazer, saber-fazer e poder-fazer. Um objeto-valor será, assim, desejável, indispensável, possível, verdadeiro, quando seu valor for determinado pelo querer, dever, poder e saber-ser. Fontanille e Zilberberg (2001, p. 230) observam que:

[...] se toda a sintaxe narrativa e discursiva se baseia nos encadeamentos de modalidades, e se toda a combinação modal é capaz, sob certas condições, de produzir efeitos de sentido passionais, então a questão da paixão não se apresenta mais complementar à da ação, mas como um outro ponto de vista epistemológico e, talvez, como sintoma de um novo paradigma.

A abordagem contemporânea é semântica e atribui às modalidades a função de exprimir a posição do enunciador em relação ao seu discurso. Greimas e Fontanille mostram uma concepção das modalidades articulada sobre a tensividade e a aspectualidade.

Estruturas discursivas

No nível discursivo a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. O discurso nada mais é que a narrativa enriquecida, contextualizada no espaço e no tempo. No entanto, “atribui-se especial importância às estruturas discursivas por serem consideradas o lugar, por excelência, de desvelamento da enunciação e de manifestação dos valores sobre os quais está assentado o texto”. (BARROS, 1997, p. 72).

Barros (1988, p. 136) menciona que o caráter discursivo-temático da enunciação é manifestado por dois percursos temáticos, o de comunicação e o de produção. Tomamos emprestada a definição destes termos, no dicionário de semiótica (GREIMAS, 1983, p. 67), em que o tema da comunicação é o da ação do homem sobre os outros homens, criadora das relações intersubjetivas, fundadoras da sociedade. O segundo tema, o da produção, é o da ação do homem sobre as coisas, transformando-as ou construindo-as. A autora destaca que o exame da sintaxe e da semântica do discurso permite reconstruir e recuperar a instância da enunciação, sempre pressuposta.

A sintaxe discursiva explica as relações do sujeito da enunciação com o discurso-enunciado; e também as relações “argumentativas” que se estabelecem entre enunciador e enunciatário. Conforme Barros (1997, p. 72),

A análise discursiva opera sobre os mesmos elementos que a análise narrativa, mas retoma aspectos que foram deixados de lado: as projeções da enunciação no enunciado, os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário, a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos.

Os procedimentos da sintaxe discursiva são examinados a partir da distinção das diferentes formas de projeção da enunciação – actancial, temporal e espacial. Com a debragem, cria-se, ao mesmo tempo, o sujeito, o tempo e o espaço da enunciação e a representação actancial/actorial, espacial e temporal do enunciado. São exploradas as categorias de pessoa, espaço e tempo.

Quadro 4 - Tipos de debreagem

tipos de debreagem ³⁹	enunciativa	enunciva
actancial	eu	ele
espacial contiguidade vs não contiguidade	aqui	lá - alhures
temporal concomitância vs não concomitância	agora	então

Fonte: FIORIN, 2008, p. 58-60. Adaptação da autora

A debreagem enunciativa, como observa Fiorin (2008, p. 59), projeta “no enunciado o eu-aqui-agora da enunciação, ou seja, instala, no interior do enunciado, os actantes enunciativos (eu/tu), os espaços enunciativos (aqui, aí, etc.)” e o tempo enunciativo (presente) . Já a debreagem enunciva “constrói-se com o ele, [o lá], o alhures e o então, o que significa que, nesse caso, ocultam-se os actantes, os espaços e os tempos da enunciação”.

Barros (1988, p.80) diz que na instância do discurso o actante converte-se em ator, ao receber investimento semântico, temático e/ou figurativo. O ator resulta, assim, da combinação de papéis da sintaxe narrativa com um recheio temático e/ou figurativo da semântica do discurso. Há diferentes modos de relacionamento entre os actantes e os atores, sendo comuns os casos de sincretismo.

Aplicam-se, também os procedimentos de debreagem e embreagem de tempo e de espaço, tais, como as projeções de actantes no discurso. Quaisquer que sejam os sistemas de referência, o tempo determina-se pela categoria da concomitância e a não-concomitância articula-se, por sua vez, em anterioridade *versus* posterioridade. O espaço determina-se pela categoria topológica da contiguidade (BARROS, 1988, p. 88).

A debreagem cria a ilusão de situação “real” no diálogo, produzindo assim efeitos de referente ou de realidade e efeitos de enunciação, com os

³⁹ A debreagem como a operação pela qual a enunciação projeta para fora de si as categorias de pessoa, espaço e tempo, quando enunciativa, refere-se a um momento de referência no presente e quando enunciva refere-se a um momento de referência no pretérito ou futuro (BARROS, 1997, p. 85; FIORIN, 2008, p. 62).

quais se obtêm efeitos de verdade. A esse respeito Barros (1988, p. 112) diz que,

A sintaxe discursiva, em resumo, explica as relações entre enunciação e enunciado – modalização virtualizante do sujeito do enunciado, delegação do saber, relações entre actantes e atores discursivos e actantes narrativos, instauração do tempo e do espaço do discurso – e entre enunciador e enunciatário – implicação de conteúdos, realização de atos de linguagem, procedimentos argumentativos – como recursos discursivos para comunicar valores e convencer e persuadir o enunciatário.

A semântica discursiva reveste os esquemas narrativos com temas e/ou com figuras concretizando as mudanças de estado, de junção, postas no nível narrativo. Barros (1988, p.113) diz que ela:

[...] descreve e explica a conversão dos percursos narrativos em percursos temáticos e seu posterior revestimento figurativo. A disseminação discursiva dos temas e a figurativização são tarefas do sujeito da enunciação, que assim provê seu discurso de coerência semântica e cria efeitos de realidade, garantindo a relação entre o mundo e discurso.

Fiorin (2008, p. 97) alerta que nos percursos figurativos o que interessa não é apreender figuras isoladas, mas o seu encadeamento. Para que um conjunto de figuras ganhe um sentido, ele precisa concretizar um tema⁴⁰, ou seja, revestir enunciados narrativos. O autor destaca que ler um percurso figurativo é descobrir o tema que subjaz a ele.

Barros (1988, p.115-116) ressalta que é a tematização que assegura a conversão da semântica narrativa em semântica discursiva, pois formula valores abstratos e sua disseminação em percursos. A partir de um mesmo valor, é possível obter-se mais de um percurso temático.

O procedimento de figurativização constitui um novo investimento semântico, pois diz respeito à definição de figuras. Conforme a autora (1988, p. 116-117), são figuras do conteúdo, determinadas por traços “sensoriais”, que particularizam e concretizam os discursos abstratos. É na figuração que há

⁴⁰ O termo tema, de acordo com Fiorin (2008, p.65) “é um investimento semântico de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural”. E figura, segundo Barros (1997, p.87) “é um elemento da semântica discursiva que se relaciona com um elemento do mundo natural, o que cria, no discurso, o efeito de sentido ou a ilusão de realidade”.

instalação dessas figuras semióticas, isto é, a passagem do tema à figura. E na iconização, ocorre um revestimento figurativo exaustivo com a finalidade de produzir ilusão referencial ou de realidade.

Para Barros (1988, p.118) “a questão da relação entre discurso e referente desloca-se para a do contrato entre enunciador e enunciatário, de tal forma que um produza, e o outro interprete os efeitos de realidade”. E a autora lembra que “a criação de efeitos de sentido de realidade é um trabalho tanto da sintaxe discursiva [...], quanto da semântica discursiva, principalmente, por meio da figurativização”.

A este respeito Barros (1988, p.117) esclarece dizendo que:

O discurso figurativizado resulta da construção do sentido efetuada pelo sujeito da enunciação, trabalho esse representado sob a forma do percurso gerativo. O discurso não é a reprodução do real, mas a criação de efeitos de realidade, pois se instala, entre mundo e discurso, a mediação da enunciação.

Em síntese, poderíamos dizer que “parecer real ou irreal são ilusões construídas e que dependem de fatores de contextualização” (BARROS, 1988, p. 119). E que, conforme a autora refere, “os procedimentos de ancoragem histórica – actorial, temporal e espacial –, comumente utilizados para se obter efeito de realidade, podem produzir, em certas situações, ilusão contrária” (BARROS, 1988, p.119).

3.4 NÍVEIS DA FORMA E DA SUBSTÂNCIA

Como abordado anteriormente, para a semiótica discursiva o sentido resulta da união dos dois planos da linguagem. O plano de expressão: em que a manifestação das qualidades sensíveis de uma linguagem são selecionadas e articuladas entre si por variações diferenciais. (FLOCH, 2001, p. 9). Plano de conteúdo: é concebido sob a forma de um percurso gerativo. Como visto, esse percurso é um modelo que simula a produção e a interpretação do significado, do conteúdo. (Ver FIORIN, 2008, p. 44; BARROS, 1997, p. 8).

Quando um conteúdo se manifesta por um plano de expressão, nasce a significação, ou seja, o sentido é apreendido das variações diferenciais e, em especial no caso da semiótica sincrética, segundo a articulação das diversas

linguagens. Segundo Floch (2001, p. 11) essa insistência no uso do termo “variações diferenciais” remete não somente à premissa de Saussure de que “na linguagem, não há mais que diferenças”, mas também à teoria de Hjelmslev, que assinala a distinção entre os dois níveis de cada um dos planos da linguagem.

Floch (2001, p. 11) define forma como “a organização, invariante e puramente relacional, que articula a matéria sensível ou a matéria conceitual de um plano, produzindo assim a significação”. E por substância, o autor entende “a matéria, o suporte variável que a forma articula. A substância é pois a realização, num determinado momento, da forma”.

Zunzunegui (1995, p. 60) explica tais definições, estabelecendo uma distinção entre forma, substância e matéria. O autor prossegue dizendo que “a matéria da expressão faz referência a natureza material (física, sensorial) do ‘tecido’ em que se recortam os significantes”. Já a matéria do conteúdo, conforme o autor, se “confunde” com o que se denomina o tecido semântico, isto é, o universo inteiro de sentido.

A forma do conteúdo, de acordo com Zunzunegui (1995, p. 60), é identificada pela maneira como se organiza o mundo em categorias, a partir de um referido marco cultural. Assim, outorga pertinência ao tecido semântico por meio de um jogo de oposições e diferenças. Essa forma do conteúdo, quando manifestada por uma matéria expressiva, dá lugar à presença da forma da expressão. A substância surge quando se projeta a forma sobre a matéria, isto é, quando a matéria se manifesta.

Os Quadros 5 e 6 mostram, numa abordagem que inclui os dois planos e cada um dos níveis da linguagem, uma representação de um sistema para linguagens sincréticas, a partir do entendimento de Floch e de Fiorin.

Quadro 5 - Representação dos planos e níveis da linguagem, para as linguagens sincréticas

Expressão	substância: modos de articular
	forma: aparição/ desapareção das variações diferenciais sensíveis
Conteúdo	substância: figura que assume os julgamentos e atitudes
	forma: sistema ideológico

Fonte: FLOCH, 2001, p. 12. Adaptação da autora

Quadro 6 - Representação dos planos e níveis da linguagem, para a linguagem audiovisual

Expressão	substância: sons e imagens
	forma: sincretismo, articulação entre linguagens organização espacial e temporal
Conteúdo	substância: indefinido
	forma: indefinido

Fonte: FIORIN, 2009, p.37; 39. Adaptação da autora

A subdivisão em níveis, proposta nos Quadros 5 e 6 são relevantes, enquanto definidoras termo a termo. A identificação de cada componente da linguagem é fundamental no processo de desconstrução e reconstrução de qualquer texto, independente da sua enunciação global. Cabe lembrar que, nas linguagens sincréticas, a enunciação constitui uma estratégia global de comunicação, a partir de diferentes substâncias para manifestar uma forma da expressão e uma forma do conteúdo.

Greimas, ao definir o termo “substância”, primeiro refere-se à forma semiótica como uma invariante, ou seja, uma forma pode ser manifestada por várias substâncias (som ou imagens), e alerta: o inverso não é verdadeiro. Assim, define a substância semiótica como uma variável, isso equivale a dizer que uma única “matéria” (som, por exemplo) é suscetível de servir de substância a diversas formas (como as linguagens verbal e musical); no entanto, exclui a possibilidade de uma substância prevalecer de várias formas ao mesmo tempo (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 443).

Para tentar elucidar a relação “forma e substância”, recorreremos a Hjelmslev, ao detalhar sua experiência em comparar diferentes línguas e a

partir disso, extrair o que considerou comum entre elas. Usa, como exemplo, a expressão verbal escrita “eu não sei” em cinco línguas: inglês, francês, dinamarquês, finlandês e esquimó conforme exposto no Quadro 7; e afirma que: apesar de todas as diferenças advindas da estrutura que distingue umas das outras, elas têm um fator comum: o sentido. Esse sentido é articulado diferentemente em cada língua. Essa articulação é a forma.

Quadro 7 - Comparativo sentido *versus* diferença entre as cadeias de cinco línguas

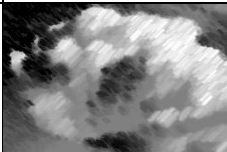
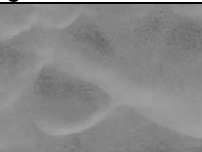
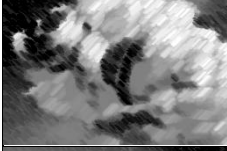

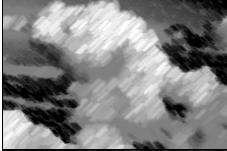

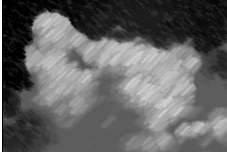

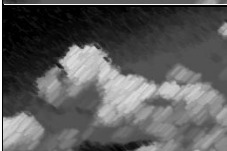

Língua	Cadeia	comum	distingue
inglês	<i>I do not know</i>	sentido	forma
francês	<i>Je ne sais pas</i>		
dinamarquês	<i>Jeg véd det ikke</i>		
finlandês	<i>Em tiedä</i>		
esquimó	<i>Naluvara</i>		

Fonte: HJELMSLEV, 2006, p. 56. Adaptação da autora

Saindo do universo da linguística para um universo mais amplo, Hjelmslev (2006, p. 57) menciona outros dois exemplos: os grãos de areia de uma mesma mão que podem formar desenhos diferentes sobre uma superfície, assim como uma mesma nuvem no céu pode mudar de forma de minuto a minuto. E o autor os compara: assim como os exemplos dos grãos de areia e da nuvem, é o mesmo sentido articulado diferentemente em cada língua. Essa articulação é a forma. Para Hjelmslev (2006, p. 57), o sentido se torna, a cada vez, substância de uma nova forma, ou seja, substância de uma forma qualquer.

A partir dos conceitos de Floch, Zunzunegui, Greimas e Hjelmslev o Quadro 8 ilustra relações entre matéria e substância. Lembrando que a substância surge quando se projeta a forma sobre a matéria.

Quadro 8 – Relações entre matéria e substância

matéria	nuvem	grãos de areia
substância		
		
		
		
		

Fonte: Autora

A partir do pressuposto de Hjelmlev (2006, p.113) de que a substância não condiciona necessariamente a forma, enquanto que a forma condiciona obrigatoriamente a substância, é possível deduzir que: para que exista uma forma, é necessária a existência de, pelo menos, uma matéria. Do contrário, a existência de uma matéria não condiciona a existência de uma forma. Do ponto de vista formal, tal manifestação é definida como uma seleção (relação entre uma constante e uma variável) em que a forma é a constante, e a substância, a variável (HJELMSLEV, 2006, p. 113).

Conforme postulado por Hjelmlev (2006, p. 40), a “forma” enquanto uma constante ou invariante, é uma manifestação cuja presença é uma condição necessária à presença da “substância” com a qual tem relação. No caso da “substância” enquanto uma variável, ela é uma manifestação cuja presença não é uma condição necessária à presença da “forma” com a qual contrai relação.

Entretanto, Hjelmslev (2006, p. 55), ao analisar a experiência pedagógica de Saussure argumenta que: se a partir de seus dados, conservarmos sua terminologia, teremos o entendimento “de que a substância depende exclusivamente da forma e que não se pode, em sentido algum atribuir-lhe uma existência independente”. Assim, a substância da expressão e a substância do conteúdo só existem em razão da forma da expressão e da forma do conteúdo.

Fiorin (2009, p. 36) considera que no postulado hjelmsleviano, o pensamento é constituído de sensações, percepções, entre outros, o que constitui o sentido do conteúdo. Como exemplificado no quadro 7 o sentido articulado em diferentes línguas configura a forma.

Hjelmslev novamente exemplifica, no caso da língua materna em que o sistema de funções nos é familiar, cria, nessa língua, um sentido de conteúdo ou um sentido de expressão. Em virtude da expressão e do conteúdo se comportarem de modo homogêneo, ao contraírem a função semiótica, é que se pode designar a existência da forma do conteúdo e da forma da expressão. Num caminho inverso, ao projetar a forma sobre o sentido surgem a substância do conteúdo, os conceitos, e a substância da expressão, os sons (HJELMSLEV, 2006, p. 61; FIORION, 2009, p. 36).

Se nos textos manifestados somente por uma linguagem (não-sincréticos), a cada forma da expressão corresponde uma substância da expressão, nos textos constituídos por duas ou mais linguagens (sincréticos), o sincretismo é por superposição de formas de expressão (Fiorin, 2009, p. 37)

Ao problematizar o conceito de sincretismo, Fiorin discute a definição de Floch, que considera que: “as semióticas sincréticas se caracterizam, no seu plano de expressão, por uma pluralidade de substâncias para uma forma única” (FLOCH, 1991, p. 234). Fiorin diz que como a substância não pode preceder a forma, a afirmação: “em dadas condições, a cada conteúdo corresponde uma expressão. Em outras, há uma superposição de conteúdos”. Fiorin esclarece que a sincretização de que fala Floch é um mecanismo de enunciação, ou seja, não há, para um enunciado sincrético, uma enunciação para cada linguagem (visual, sonora, verbal), pois se houvesse uma enunciação para cada

linguagem, elas estariam uma ao lado da outra, o que não caracterizaria uma superposição (FIORIN, 2009, p. 37-38).

Nas semióticas sincréticas, há uma superposição de linguagens (forma de expressão 1/ forma de expressão 2/ forma de expressão 3). A manifestação desse sincretismo não é idêntica a nenhuma das linguagens que entram em sincretismo, ou seja, não podemos pensar na manifestação isolada de cada linguagem. De acordo com Fiorin (2009, p.37), “o sincretismo da forma da expressão é, assim, o estabelecimento de uma forma de expressão distinta da forma de expressão de cada uma das semióticas que entram em sincretismo”.

No quarto capítulo, é abordado o sincretismo de linguagens no audiovisual: a lógica de articulação e relação de dependência entre linguagens, segundo sua manifestação nos dois planos e nos dois níveis da linguagem.

3.5 SENTIDO E PROCESSO(S) DE SIGNIFICAÇÃO PARA GREIMAS

Greimas (1975, p. 7) inicia sua obra “Sobre o sentido”, dizendo que “é extremamente difícil falar do sentido e dizer alguma coisa significativa”. Para tal teríamos de criar uma linguagem que não significasse nada, para poder diferenciar os discursos desprovidos de sentido dos discursos significativos, mas o autor argumenta: a expressão “desprovido de sentido” encontra-se na origem das filosofias do absurdo.

É sob essa premissa de que “o sentido existe, mas que nada se pode dizer dele” que o termo “sentido” deve ser entendido como “efeito de sentido”. Para Greimas “‘efeito de sentido’ é a impressão de ‘realidade’ produzida pelos nossos sentidos, única realidade apreensível, mas que não pode ser apreendida de maneira imediata” (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 136-137).

Pode-se dizer, por exemplo, que o mundo do senso comum é o “efeito de sentido” produzido pelo encontro do sujeito humano com o objeto-mundo. Situado na instância da enunciação (comunicação entre enunciador e o enunciatário), o efeito de sentido corresponde à semiose (ato de significar), ato situado no nível da enunciação, e à sua manifestação que é o enunciado-discurso (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 136-137).

O sentido é o que fundamenta a atividade humana enquanto intencionalidade, pois o homem vive num mundo significante. “Para ele, o problema do sentido não se coloca, o sentido é colocado, se impõe como uma evidência, com um ‘sentimento de compreensão’ absolutamente natural” (GREIMAS, 1975, p. 12).

Para Hjelmslev o sentido é identificado como matéria, como suporte. O autor define como manifestantes do sentido, o plano de expressão e o plano de conteúdo. Logo em seguida, usa o termo substância para designar o sentido enquanto algo que é assumido por uma semiótica, o que permite distinguir, então, a substância do conteúdo da substância da expressão (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 417).

O sentido eleva-se à significação em decorrência de sua articulação em duas formas distintas que correspondem aos dois planos da linguagem: plano de expressão comporta, assim, uma forma e uma substância da expressão, e plano do conteúdo, uma forma e uma substância do conteúdo (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 443). Procuramos, nos Quadros 5 e 6, apresentar essa relação entre forma e substância nos dois planos, expressão e conteúdo, para linguagens sincréticas e audiovisuais.

“O sentido nasce da diferença que é preciso detectar para construir um sistema de relações; o sentido é o resultado de um ‘percurso gerativo’ que vai das articulações simples, fundam a inteligibilidade, àquelas, complexas, que organizam a ‘superfície’ do que se convencionou então chamar o texto”. (FLOCH, 1985, p.75).

A reflexão de Floch nos remete aos Quadros 1 e 2, os quais detalham a estrutura do percurso gerativo de sentido.

Para Greimas (1975, p. 59), uma síntese do processo de significação pode ser entendida a partir das observações sobre o mundo visível e o sentido que pode ser apreendido dele pelo homem; é possível reunir traços diferenciais do significante, produzir o significado e assim constituir a significação. E o autor (1975, p.13) conclui, dizendo que: “a significação é portanto apenas esta transposição de um nível de linguagem a outro, de uma linguagem a uma linguagem diferente, e o sentido é apenas esta possibilidade de transcodificação”.

Desta maneira, a significação é o conceito-chave ao redor do qual se organiza toda a teoria semiótica. Ela é suscetível de designar ora o fazer (a significação como processo), ora o estado (aquilo que é significado), revelando, assim, uma concepção dinâmica ou estática da teoria. Desse ponto de vista, o termo significação pode ser parafraseado quer como “produção de sentido”, quer como “sentido produzido”. O que pode levar à definição de significação como sentido articulado (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 418-419).

A produção de sentido é, por conseguinte, em si mesma, uma formação significativa, indiferente aos conteúdos que transforma. Greimas (1975, p. 15) reserva o termo significação para aquilo que nos parece essencial, ou seja, para a “diferença” que define, segundo Saussure, a própria natureza da linguagem, entendida como utilização das relações ou como a apreensão das diferentes linguagens quando em sincretismo.

A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana.

Louis Hjelmslev

4 UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS SEMIÓTICAS SINCRÉTICAS

Esta tese, como citado anteriormente, encontra-se alicerçada nos referenciais da semiótica discursiva para proceder aos exercícios de análise dos vídeos, com objetivo de aproximar a teoria à sua aplicabilidade no campo da educação e do *design*.

O encaminhamento inicial consistiu em nos debruçarmos sobre os estudos desenvolvidos por Hjelmslev que faz convergir experiências tanto no campo da linguística como da filosofia na busca pela construção de uma teoria da linguagem. Para construir o *corpus* teórico da semiótica discursiva, Greimas “bebe” na fonte desse linguista, na antropologia de Lévi–Strauss e na fenomenologia de Merleau-Ponty, enfocando como se constitui a produção de sentido no discurso.

Greimas chama atenção para que suas reflexões não ocultem a importância do “processo de análise”, o qual consiste em decompor em unidades ditas mínimas, subjacentes à manifestação (GREIMAS, 2004, p. 87). Essa abordagem teórico-metodológica de desconstruir o objeto e reconstruí-lo, identificando o percurso gerativo de sentido, tem embasado as investigações desenvolvidas no Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS), constituído por pesquisadores da PUC-SP, da USP e do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS, Paris). No CPS, dirigido por Ana Claudia de Oliveira e Eric Landowski, os pesquisadores têm dado continuidade ao projeto teórico de Greimas, se voltando para construção de uma semiótica sensível.

Esse *corpus* teórico tem fornecido subsídios para algumas pesquisas desenvolvidas no GEARTE/UFRGS, visando qualificar a leitura de imagens realizada no campo da educação.

Ao conhecer estudos contemporâneos em semiótica pode-se observar o empenho dos atuais pesquisadores em desenvolver e aplicar os princípios da semiótica em diferentes objetos de estudo. Abordagens nessa linha são visualizadas nos trabalhos recentes de Ana Claudia de Oliveira, Lucia Teixeira, Ana Sílvia Médola, Ivana Fachine, Sandra Regina Ramalho de Oliveira, Analice Dutra Pillar, entre outros.

Cada mídia tecnológica possui especificidades em sua constituição e no modo de ser utilizada como uma forma de comunicação e expressão. Somente com o conhecimento das possibilidades e limitações técnicas e expressivas de cada meio, se pode pensar em um uso mais apropriado na educação, tanto como uma linguagem a ser explorada, quanto um recurso pedagógico. A máquina, em si, pode provocar um fascínio efêmero não só por sua concretude material, como também pela tecnologia que oferece. Mas, esta sedução não perdura, o que vai capturar a atenção e mobilizar os sentidos na busca da significação é o modo como seu discurso se articula, em especial, no texto audiovisual, como as diferentes linguagens interagem.

Sobre o estudo do texto audiovisual, Fachine (2009, p. 323) aponta que o problema que se coloca em sua análise diz respeito à descrição dos procedimentos que instaram a sincretização das distintas linguagens. Para responder a essa questão, é necessário além de rever o próprio conceito de sincretismo, não perder de vista as características e propriedades específicas do audiovisual. O que a autora nos propõe, então, é um percurso em busca de uma semiotização da montagem no texto audiovisual.

A linguagem audiovisual, apontada por Greimas e Floch como exemplo de um discurso sincrético, não pode ser pensada a não ser como uma forma diferenciada de relação entre categorias do plano de expressão e do plano de conteúdo, ou seja, do significante e do significado.

Assim, os estudos que fundamentam este trabalho se voltam para o entendimento da teoria da linguagem de Hjelmslev, mais especificamente a lógica de articulação e as relações de dependência entre linguagens; a teoria da significação de Greimas, principalmente no que se refere à dimensão do sensível explorada na obra *Da imperfeição*; e a semiótica plástica desenvolvida por Floch. Esses três pilares da semiótica discursiva são entendidos como pertinentes ao empenho nesse estudo em desenvolver análises e teorizações sobre as linguagens sincréticas, fazendo pensar em graus de integração entre teoria e aprendizagem, na proposição de diferentes modos de olhar e diferentes formas de compreender e analisar os textos audiovisuais contemporâneos.

Ao surgir da articulação de várias linguagens, o texto audiovisual as incorpora de modo a interagirem, seja por superposições ou tangenciamentos, e se mostrarem interligadas. Tais produções nos atingem por todos os sentidos e de todas as formas. O que seduz, entretém, comunica, educa, nos projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. A linguagem audiovisual possibilita combinar a comunicação sensorial com a sinestésica, a linguagem verbal oral com a linguagem visual, a imagem com o som.

O desenvolvimento da tecnologia em *software*, nos últimos anos, tem evidenciado conquistas, aberto caminhos para um maior diálogo entre as áreas das ciências exatas e humanas, o que vem a desafiar a imaginação dos pesquisadores. O ambiente digital, pelo rigor da técnica, é exigente; pela amplitude de horizontes e pelo entrelaçamento de diferentes áreas do conhecimento, é instigante e desafiador.

Embora haja um grande entusiasmo com o que muitos ainda chamam de novas tecnologias, melhor referi-las como contemporâneas;⁴¹ estas têm sido estudadas prioritariamente numa vertente pragmática, focando suas qualidades técnicas e a racionalidade que impõe. Parece que nos preocupamos com a operacionalidade de *hardwares* e *softwares* (que sabemos é limitada) e deixamos de lado um princípio fundamental: a interação do sujeito não se configura apenas à lógica da tecnologia, mas muito mais em função da conceituação daquilo com o qual interage (BARBOSA, 2005, p. 110).

4.1 O SINCRETISMO DE LINGUAGENS NO AUDIOVISUAL

A definição de sincretismo no Dicionário de Semiótica, por Greimas e Courtés, refere esse termo “como o procedimento que consiste em estabelecer, por sobreposição, uma relação entre dois termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza semiótica que os reúne”. No

⁴¹ Barbosa referindo-se às novas tecnologias faz uma observação terminológica, dizendo que prefere chamá-las de tecnologias contemporâneas, “porque a sobrevivência do novo é incerta e pode ser muito curta, enquanto o contemporâneo tem como garantia de duração pelo menos uma vida, uma geração [...]”. (BARBOSA, 2005, p. 104).

parágrafo seguinte, os autores definem “como sincréticas as semióticas que – como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação.” (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 426).

A definição de Greimas não evidencia se nos procedimentos de sincretização há uma estratégia global de comunicação ou se existe um enunciado para cada linguagem de manifestação.

Ao discutir esse conceito, Fiorin (2009, p. 33) afirma que a definição de Greimas é imprecisa, podendo levar a um equívoco, ao nos fazer pensar que a definição de semiótica sincrética não tem relação com a problemática do sincretismo, conforme postulado por Hjelmslev.

Portanto, para dar conta dos processos de produção de sentido que ocorrem nas linguagens sincréticas, há de se considerar a relevância teórica da contribuição de Hjelmslev, em *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*.

Na conceituação desse filósofo, a função semiótica está situada entre as grandezas: expressão e conteúdo. O autor afirma que não é possível haver função semiótica sem a presença simultânea desses dois planos da linguagem. “Uma expressão só é expressão porque é a expressão de um conteúdo, e um conteúdo só é conteúdo porque é conteúdo de uma expressão” (HJELMSLEV, 2006, p. 54).

No Dicionário de Semiótica Tomo II, a definição de *semióticas sincréticas* conta com a colaboração de Jean-Marie Floch. O autor explica que as semióticas sincréticas se caracterizam pela aplicação de diferentes linguagens de manifestação. Para melhor compreender as regras de sua distribuição em várias linguagens e se chegar a um todo de significação, afirma a necessidade de se proceder, primeiramente, a análise do plano de conteúdo e posteriormente abordar o plano de expressão (FLOCH, 1991, p. 233).

Médola (2009, p. 405) diz que nessa definição ampliada está implícita a ideia de que o problema principal “que se coloca na análise dos textos sincréticos está em como abordar a relação entre os dois planos da linguagem: expressão e conteúdo”. Essa definição faz uma maior aproximação ao conceito de sincretismo desenvolvido por Hjelmslev.

O texto sincrético coloca, então, de imediato um primeiro problema, a dicotomia entre o texto como um todo de sentido, mas, ao mesmo tempo, que ele só “é percebido discretizado em diferentes linguagens que se inter-relacionam, mas não perdem suas características enquanto sistemas de signos” (MÉDOLA, 2009, p. 402-403). Essa ideia corresponde ao conceito de sincretismo desenvolvido por Hjelmslev, que assim o define: “chamaremos de superposição uma mutação suspensa entre dois funtivos⁴², e a categoria estabelecida por uma superposição será (nos dois planos da linguagem) um sincretismo.” (HJELMSLEV, 2006, p. 93).

A partir desse último conceito, tratando-se de textos audiovisuais, é possível depreender que, na ocorrência de sincretismo, as distintas linguagens, a exemplo, a visual permanecerá inalterada, a verbal oral ou escrita não sofrerá mudança, a música não será confundida com outros sons, enfim, cada uma das linguagens presentes no texto sincrético manterá suas características sistêmicas, mesmo quando estiverem em relação uma com a outra.

Hjelmslev desenvolve a concepção de análise de textos sincréticos por meio da relação entre os dois planos da linguagem: o plano de conteúdo (diz respeito aos mecanismos semânticos) e o plano de expressão (de ordem sintática), quando juntos constroem a estrutura textual e produzem a significação.

Médola (2009, p. 402), ao partir dessas premissas teóricas, refere que “as semióticas sincréticas constituem um todo de significação no plano de conteúdo a partir de elementos do plano de expressão dependentes de várias semióticas”. A autora recomenda “uma abordagem mais específica e aprofundada de cada objeto, para que o pesquisador possa refletir sobre a complexidade e as especificidades do problema da articulação de linguagens”.

Conforme a autora, a questão é colocada por Floch, numa definição mais detalhada de semióticas sincréticas, quando trata da caracterização do plano da expressão, “como uma pluralidade de substâncias para uma forma

⁴² Hjelmslev (2006, p. 39) diz que “entende-se por funtivo um objeto que tem uma função em relação a outros objetos”.

única” (FLOCH, 1991, p. 234). Forma e substância, como vimos no capítulo anterior, constituem os níveis de cada um dos dois planos da linguagem.

Como exemplo, poderíamos dizer que, na substância da expressão visual de uma produção audiovisual, podem ser encontradas manifestações como as imagens, fotografias, desenho e escrita; assim como a substância da expressão sonora é manifestada por distintos sons, fala e música. No audiovisual algumas substâncias podem se manter constantes, e outras variáveis⁴³. Médola (2009, p. 407) afirma que “trata-se de substâncias articuladas de diferentes modos que configuram diferentes sistemas semióticos em uma forma única”. E a autora formula, então, “a hipótese de que a forma única do texto audiovisual é dada pela linguagem audiovisual”.

Os Quadros 9 e 10 mostram uma representação dos planos e níveis, específicos para a linguagem audiovisual, a partir do entendimento dos estudos de diferentes autores.

Quadro 9 - Representação dos planos e níveis da linguagem, para a linguagem audiovisual

Expressão	substância: projeção de uma forma da expressão sobre o sentido tem-se os sons, as imagens.
	forma: articulação das linguagens verbal (oral e escrita), visual (imagens em movimento), gestual, musical; procedimentos de montagem audiovisual
Conteúdo	substância: projeção da forma do conteúdo sobre o sentido tem-se os conceitos.
	forma: indefinido

Fonte: FECHINE, 2009, p. 324. Adaptação da autora

Quadro 10 - Representação dos planos e níveis da linguagem, para a linguagem audiovisual

Expressão	substância: o que é percebido, matéria, sons, imagens, música, notas musicais, ruídos, fala, gestos, palavras (planos, movimentos, ângulo de câmera)
	forma: modos de articular as diferentes linguagens
Conteúdo	substância: ideias, conceitos sincretizados
	forma: unidade plena, semantizada, linguagens articuladas e apreendidas pelo inteligível.

Fonte: MÉDOLA, 2009, p.404; 406. Adaptação da autora

⁴³ A definição dos termos constante e variável é apresentada logo a seguir.

É pertinente contextualizar forma e substância nos dois planos da linguagem: expressão e conteúdo levando em consideração as definições iniciais de Hjelmslev (2006), as proposições de Floch (1991; 2001), passando pela crítica de Fiorin (2009), as reflexões de Fechine (2009) e Médola (2009). Assim, o Quadro 11 propõe uma síntese dessas abordagens para a linguagem audiovisual.

Quadro 11 - Síntese das representações dos planos e níveis da linguagem, para um texto audiovisual.

Expressão	substância: diferentes sons, imagens, gestos
	forma: articulação entre o visual, o sonoro, verbal e videográfico
Conteúdo	substância: ideias, conceitos sincretizados a partir das diferentes linguagens
	forma: constituída pelo tipo de narrativa, semantização global por meio da articulação de todas as linguagens e apreendidas no nível do inteligível.

Fonte: Autora

O termo função é usado por Hjelmslev (2006, p. 39), para definir a relação de dependência entre uma classe e seus componentes, assim como a relação de dependência recíproca entre componentes (partes e membros). Quando um objeto contrai uma função em relação a outros objetos, será entendido como um funtivo.

Médola (2009, p. 404) esclarece que os dois planos da linguagem, de forma estrutural, são funtivos da função semiótica. Assim, é possível pensar que, num texto audiovisual, as relações entre as diferentes linguagens, no plano de conteúdo, contraem uma relação de reciprocidade com seu plano de expressão.

Ao aprofundar o conceito de função, a teoria da linguagem adota a seguinte terminologia: define como *constante* um funtivo⁴⁴ cuja presença é uma condição necessária para a presença do funtivo com o qual tem função. Ao contrário, por *variável*, entende-se um funtivo cuja presença não é uma

⁴⁴ Funtivo se constitui num objeto. Cabe lembrar que nosso objeto de estudo é a linguagem.

condição necessária para a presença do funtivo com o qual tem função (HJELMSLEV, 2006, p. 40).

A formulação hjelmsleviana aplicada à lógica de articulação de linguagens estabelece que numa relação entre duas linguagens constantes se tem a função de *interdependência*. Essa função é estabelecida entre linguagens de dependências recíprocas, em que as duas linguagens se pressupõem mutuamente na apreensão de sentidos.

Da relação entre uma linguagem constante e uma variável, opera a *determinação*. Esse é o caso de dependência unilateral, em que uma linguagem pressupõe a outra, mas não o contrário. E a relação entre duas linguagens variáveis configura uma *constelação*; a qual Hjelmslev vai chamar de dependências mais frouxas, em que as duas linguagens podem estar em relação recíproca sem que uma pressuponha a outra (HJELMSLEV, 2006, p. 29).

Outra distinção, essencial para a teoria da linguagem, é a que existe entre *função e...e*, denominada conjunção, e *função ou...ou*, de disjunção⁴⁵ (HJELMSLEV, 2006, p. 41). É sobre essa distinção que se baseia a distinção entre processo e sistema; Floch define processo como o conjunto dos agenciamentos dos elementos selecionados, combinados, dos quais a co-presença constitui o objeto realizado (FLOCH, 2001, p. 13). No processo, encontra-se a *função e...e*, uma conjunção.

Um sistema é caracterizado como o conjunto das relações de diferença e de semelhança que definem as possibilidades abertas pela organização efetiva do objeto analisado (FLOCH, 2001, p. 13). O sistema faz referência à estrutura organizacional dos objetos. No sistema, há a existência da *função ou...ou*, configurando uma disjunção (HJELMSLEV, 2006, p. 41).

Logo, é possível distinguir as três espécies de dependências conforme entrem num processo ou num sistema. Denomina-se *solidariedade* a

⁴⁵ Pertencente à categoria da junção, como função de relação entre o sujeito e o objeto, a conjunção remete a “ter alguma coisa”, enquanto seu contraditório, a disjunção, designa “não ter alguma coisa”. (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 75 e 130).

interdependência entre linguagens num processo; e *complementaridade* a interdependência entre linguagens num sistema.

A determinação entre linguagens num processo será designada *seleção*, e entre termos num sistema, *especificação*. As constelações serão denominadas *combinações* num processo e *autonomia* num sistema (HJELMSLEV, 2006, p. 29-301).

Como exercício de análise, a partir de tais premissas, Médola (2009) propõe a análise da propaganda Parceria contra drogas - bebê, veiculada no Brasil, na Rede de televisão Record. O Quadro 12 apresenta uma síntese dessa análise.

Quadro 12 - Relações de dependência entre linguagens no vídeo Parceria contra drogas

INTERDEPENDÊNCIA	CONSTANTE	CONSTANTE
linguagem	imagética	verbal escrita
sistema	complementaridade	
processo	solidariedade	
DETERMINAÇÃO	CONSTANTE	VARIÁVEL
linguagem	imagética	gestual
sistema	especificação	
processo	seleção	
CONSTELAÇÃO	VARIÁVEL	VARIÁVEL
linguagem	verbal escrita	gestual
	videográfica	verbal escrita
sistema	autonomia	
processo	combinação	

Fonte: MÉDOLA, 2009, p. 415

A autora buscou aplicar a lógica de articulação de linguagens proposta por Hjelmslev, inicialmente, na análise do plano de conteúdo e, após, estabeleceu uma homologação com as categorias manifestadas no plano de expressão. A autora salienta que “independente da natureza da apreensão do sentido, identificar os procedimentos enunciativos de articulação dos elementos nos textos sincréticos é uma das demandas atuais da pesquisa semiótica”, em função da “constante complexificação das formas expressivas da comunicação na contemporaneidade.” (MÉDOLA, 2009, p. 418-419).

Médola (2009, p. 418) diz que a proposta de aplicar a teoria de relações de dependência entre linguagens é um procedimento anterior à etapa de

reconhecimento de disjunções categoriais. As disjunções categoriais permitirão uma segmentação do texto em sequências discursivas (descrições, diálogos relatos). Nos procedimentos de segmentação, o termo disjunção é utilizado para denominar os critérios que permitem a introdução do descontínuo na continuidade sintagmática do discurso. Assim é possível falar em disjunções gráficas, espaciais e temporais (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 130).

Floch (2001) também faz referência às unidades minimais chamadas de categorias que irão proporcionar os desdobramentos de uma análise minuciosa. Conforme o autor:

[...] para chegar à compreensão da linguagem como sistema, é preciso ir além ou aquém dos signos, separar as duas faces para ver em que cada uma é uma realização a partir das possibilidades oferecidas pelo jogo das variações diferenciais que constitui cada plano. Chamamos figuras ou “não-signos”, as unidades que constituem cada um dos planos. Elas representam as combinações de traços provenientes das categorias que são as unidades minimais desses planos. (FLOCH, 2001, p.10).

Quais categorias podem ser depreendidas na análise de textos audiovisuais? Duas pesquisas recentes, uma de Lucia Teixeira, *Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos*, e outra de Yvana Fechine, *Contribuições para uma semiotização da montagem*, apresentam elementos que colaboram para a constituição de categorias, considerando as especificidades do audiovisual.

Sobre sincretismo, Teixeira (2003) refere-se a uma expansão desse conceito: é o caso das associações da linguagem verbal às linguagens visual e/ou sonora, o que pode vir a manifestar maior *adensamento*⁴⁶ ou ampliação à própria qualidade material do verbal. Em torno do ato de adensar, é possível pensar na ideia da acumulação de qualidades presentes nas unidades (forma e substância), como elementos a contribuir para a análise nos níveis da percepção sensível e inteligível, ou seja, o ato de adensar pode fazer alusão ao próprio ato de constituição do texto audiovisual.

⁴⁶ A palavra *adensamento* se refere ao ato de adensar, definido como acumular, avolumar, impregnar, tornar saturado (HOUAISS, 2009, p. 48).

Teixeira chama a atenção para um princípio da análise: deve-se, fundamentalmente, analisar a estratégia enunciativa que sincretiza as linguagens numa unidade formal de sentido, ou seja, rejeita-se a ideia de que haveria uma enunciação para cada sistema envolvido (TEIXEIRA, 2003, p.11). E ainda acrescenta que, embora a semiótica ofereça um modelo de análise, de balizas gerais de abordagem, acaba por se flexibilizar as particularidades de cada texto sincrético. Observa, também, que “em relação aos objetos sincréticos, propõem-se instrumentos metodológicos e formas de olhar, sempre considerando que ênfases, cortes, atalhos e percursos diferenciados de leitura sejam possíveis de acordo com a natureza do objeto analisado” (TEIXEIRA, 2003, p.14).

Importante salientar que na definição de semióticas sincréticas, Floch faz o seguinte questionamento relativo à análise do plano de expressão:

[...] dada la ausencia de metalenguajes descriptivos capaces de dar cuenta de la expresión de ciertos lenguajes. ¿Qué sistema de notación escoger para los procesos gestuales? ¿Debe recurrirse al lenguaje profesional de los productores y de los realizadores para proceder a la primeira segmentación de una secuencia filmada? ¿Ese lenguaje es tan unívoco? (FLOCH, 1991, p. 233).

Fechine parece compartilhar tais questões com Floch, tanto que vai buscar como referencial e ponto de partida para a análise da montagem de linguagens, no audiovisual, estudos relevantes no campo cinematográfico, entre eles: Eisenstein (1990 e 2002), Chion (1993), Leone (2005), Leone e Mourão (1987) e Rodrigues (2006). Esses autores ocupam-se com procedimentos, ideias e conceitos construídos na montagem (FECHINE, 2009, p. 349).

A partir desse referencial teórico advindo do campo do cinema, Fechine vai referenciar o termo *ritmo* como a chave perceptiva do efeito audiovisual. A autora aponta um desafio, que ainda se faz presente, o de descrever por quais formas o ritmo se manifesta nas substâncias visual e sonora.

Segundo Fechine o ritmo no audiovisual é determinado pelo modo como operam as categorias de *duração*, *frequência* e *combinação* no tempo de elementos sintáticos dos dois sistemas, o visual e o sonoro. A duração diz

respeito à extensidade e intensidade. São categorias que participam do ritmo, operando com a duração de intervalos e sequências.

A frequência refere-se às categorias de continuidade e descontinuidade, as quais participam do ritmo, operando com regularidade e irregularidade dos intervalos e sequências. Já a combinação relaciona-se às categorias de segmentação e acumulação, operando com a combinação dos elementos sonoros e visuais no tempo, com base na simultaneidade ou sucessividade (FECHINE, 2009, p. 349).

Para melhor esclarecer como essas categorias operam nos dois sistemas, visual e sonoro, seguem-se os Quadros 13, 14 e 15, com uma síntese da descrição realizada por Fechine (2009, p. 350-355).

Quadro 13: Categorias da ordem da duração

LINGUAGEM	CATEGORIA	EXTENSIDADE	INTENSIDADE
Visual	Associada ao movimento visual, a partir da articulação e duração dos planos.	Menor número de cortes e maior duração dos planos; produz efeito de extensão da sequência	Maior número de cortes e menor duração dos planos; produz efeito de “quebra”, de interrupção; sequências cortadas; “pontuadas”.
Sonora	Associada à divisibilidade da base instrumental, duração e quantidade de intervalos	Intervalos maiores e em menor quantidade; batidas mais esparsas; menor pulsação; andamentos mais lentos e extensos; tende à duratividade	Intervalos menores e em maior quantidade; marcações tônicas; batidas mais frequentes; andamentos mais rápidos e intensos; tende à pontualidade.

Fonte: FECHINE, 2009, p.350-351. Adaptação da autora

Quadro 14: Categorias da ordem da frequência

LINGUAGEM	CATEGORIA	CONTINUIDADE	DESCONTINUIDADE
Visual	Frequência de decomposição da representação (cena); composição observada entre planos.	Decomposição linear e gradual; partindo dos enquadramentos mais abertos aos mais fechados; produção de um efeito de continuidade da cena.	Maior fragmentação de planos; mais próximo a uma “colagem”; sem observância da sequencialidade; “quebras” na representação.
Sonora	Regularidade de frequência;	Maior regularidade; associada às sensações de progressividade e expansão musical.	Pouca regularidade; apelo a “quebras”; saltos; mudanças mais bruscas e frequentes.

Fonte: FECHINE, 2009, p.352-353. Adaptação da autora

Quadro 15: Categorias da ordem da combinação

LINGUAGENS	CATEGORIA	ACUMULAÇÃO	SEGMENTAÇÃO
Visual	Combinação de elementos plásticos por simultaneidade ou sucessividade.	Apelo à simultaneidade; acúmulo de informações e estímulos visuais; tende à dinamicidade.	Apelo à sucessividade; segmentação das ações em planos distintos; associada à redução do plano (quadros mais limpos, mais focados);tende à estaticidade dos quadros.
Sonora	Combinação de elementos sonoros por simultaneidade ou sucessividade	Exploração de arranjos harmônicos (superposição de sons distintos); multiplicidade de elementos sonoros; sons simultâneos (instrumentos, vozes, efeitos sonoros); efeito de acumulação (mais encorpado, mais volumoso).	Exploração de arranjos melódicos (sons em sequência); pouca variedade de instrumentos; Efeito solo de elemento sonoro; efeito de sequência musical mais “limpa”; possibilidade de construção de planos sonoros hierarquizados.

Fonte: FECHINE, 2009, p.354-355. Adaptação da autora

Teixeira reforça as ideias de Fechine ao referir como elementos de análise os termos *contraponto* e *reiteração*, os quais significam:

[...] incluir a intensidade e a gradação na teorização sobre o modo de produção de sentido. [...] O sentido não advém [...] de uma ruptura constante, mas de uma extensidade sobressaltada, intensificada aqui e ali, podendo ora retomar o extenso, ora constituir nova extensão (TEIXEIRA, 2003, p. 8).

O conjunto das categorias descritas por Fechine, de acordo com Médola (2009, p. 416), no caso do audiovisual, “se estruturam em feixes de formantes, constituindo categorias não semantizadas no plano da expressão que perpassam as diferentes linguagens manifestadas no plano de conteúdo”.

Tal revisão permite a passagem dos estudos das relações entre as linguagens no audiovisual para o estudo da manifestação do sensível a partir da articulação dessas linguagens.

Para melhor compreender, por um olhar humanístico, o que vem sendo produzido com o suporte da tecnologia, um dos caminhos é o desenvolvimento de estudos a partir de ideologias e teorias. Portanto, o campo do sensível aparece como uma possibilidade de amalgama na relação tecnologia e educação. Como bem observado por Barbosa (2005, p. 111), “para ampliar os

limites da tecnologia e de seu uso, é preciso pensar as relações entre tecnologia e processo de conhecimento; tecnologia e processo criador.”

Delimitando o recorte teórico com o qual se pretende proceder à análise dos textos audiovisuais, outra questão que emerge é a da relação entre o inteligível e o sensível na constituição da significação.

4.2 A PROBLEMÁTICA DO INTELIGÍVEL E DO SENSÍVEL

As peculiaridades concernentes às relações entre o inteligível e sensível não são recentes, advindo, dentre outras, de discussões a respeito da noção de estética e de estesia. O conceito de estética é engendrado junto a aspectos inerentes à arte. Muitas são as definições de arte, do que pode ser considerado arte, de quando algo é arte.

Coli (1995), na abordagem sobre o que é arte, ao invés de se debruçar sobre o conceito de estética, preferiu dar atenção à relação espectador-obra e em reflexões embasadas em objetos produzidos, acabados. O autor diz que, embora seja difícil uma resposta clara e definitiva para definir esse conceito, é possível entender arte como certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo.

Uma interessante discussão relacionando a arte às nossas emoções, mas também à razão é construída por Coli, quando diz que a razão também está intrinsecamente presente no objeto artístico (na organização do material, no aprendizado técnico, no ordenamento de ideias), “mas a obra enfeixa elementos que escapam ao domínio do racional e sua comunicação conosco se faz por outros canais: da emoção, do espanto, da intuição, das associações, das evocações, das seduções.” (COLI, 1995, p 105).

Coli manifesta sua surpresa ao conhecer o trabalho de histórias em quadrinhos de Stan Lee: “eu nem imaginava que uma história em quadrinhos pudesse ter autor, quanto mais esse autor pudesse ser chamado artista e sua produção, obra de arte.” (COLI, 1995, p. 9).

Em relação às diversas acepções da palavra “arte”, interessa-nos, em especial, aquela em que o termo se aproxima da criação nas áreas de artes visuais, design e arquitetura. O escritor e historiador da arte Rafael Cardoso Denis (2008) tenta fazer uma distinção entre o que podemos entender como arte. As artes plásticas, artes visuais e belas-artes “(são) atividade(s) específica(s) que visa(m) a produzir objetos – em geral, de caráter simultaneamente material e visual – capazes de suscitar uma resposta estética em espectadores através de sua contemplação ou fruição.” (DENIS, 2008, p. 18).

A segunda definição dada por Denis configura uma maior abrangência do termo, incluindo, no campo das artes, diversas atividades de cunho expressivo, tais como a prosa, a poesia, a música, o cinema, a pintura, a escultura e a arquitetura. O autor salienta que o exercício na área do design se situa de modo inequívoco com atividades de cunho expressivo.

Como bem elucida Fernando Hernández, professor do Programa de Doutorado em Artes Visuais e Educação da Universidade de Barcelona, as mudanças pelas quais o mundo da arte está passando, desde o início da década de 1990, estão refletidas na pluralidade de propostas nas práticas artísticas. Novos olhares projetam-se nas tecnologias (*net-art*), na utilização de imagens de arquivo (GÓMEZ, 2000), em uma hibridização de gêneros e de propostas. Assim, as artes visuais, para a criação de suas representações (DRUCKER, 1999), mostram-se cada vez mais dependentes da cultura das diferentes mídias e das formas de visualidade presentes na vida cotidiana (HERNÁNDEZ, 2007, p. 34).

Essa pluralidade artística é caracterizada por Combalía (2002), quando se refere ao “**que chamamos de arte**, diluiu-se na vida, na publicidade e nos múltiplos estímulos visuais que perseguem o homem e a mulher hoje”. Hernández também cita Rosenthal (2001) para nos fazer pensar sobre as práticas artísticas, elas “expõe[m] o mundo tal e qual ele é: comentários sobre o mundo real, sobre os meios, os pobres, a rua, a música, as drogas [...]”. Está ocorrendo uma mudança nas práticas artísticas, em relação aos seus “fundamentos, meios e gêneros, parece adequado que essas mudanças

ocorram em termos do enfoque dado e das práticas de ensino” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 35).

Para Barbosa, “a arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica”. A autora diz que: “dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos” (BARBOSA, 2005, p. 99).

As transformações pelas quais passaram o entendimento da noção de estética são sintetizadas historicamente no tempo por Alberto Cipiniuk (2008, p. 30-31). A noção de estética vem do grego⁴⁷, mas o primeiro a utilizá-la de modo filosófico foi Alexander Baumgarten (1714-1762), discípulo de uma escola cartesiana, que entendia o conhecimento intelectual racional como claro, distinto e preciso, refutando qualquer ideia advinda de experiências empíricas apreendidas pelos sentidos. Nessa época, pode-se dizer que a noção de estética transitava, prioritariamente, nos limites da dimensão inteligível do termo.

Immanuel Kant (1724-1804), após Baumgarten, escreveu considerando a estética como uma forma de intuição sensível em geral, algo possível de ser realizado sem a intermediação da razão. A busca por um conceito de estética, a transformou em uma disciplina da filosofia, tendo como finalidade de estudo o paradigma do “belo”. Conforme Pereira (2008, p. 175):

[...] para Kant, não são os objetos em si belos, mas a relação entre eles é que pode resultar no belo. O belo não depende de objetos particulares, mas é desencadeado por eles, pela relação estabelecida daquele que olha com aquilo que se vê ou se mostra; demanda apenas, a entrega ao encontro.

Pereira explica que embora o prazer genuinamente estético seja, aparentemente, desinteressado, ele não desconhece o prazer intelectual do conhecimento, ou seja, esse livre jogo entre a imaginação e o entendimento, que se dá mediante uma postura determinada por aquele que olha, que frui

⁴⁷ Lucia Santaella (1994) discute o conceito de estética numa abordagem histórica desde Platão a Peirce.

(PEREIRA, 2008, p. 174). Esse pensamento foi abordado em relação à arte na obra *Crítica da Faculdade de Julgar* (KANT, 2009).

Mais tarde, o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) explorou o conceito de estética como experiência estética, a partir do pressuposto de que não há experiência mais intensa do que a própria arte. Considerando que toda experiência estética é imaginativa, o autor julga que “o auge de intensidade a que o imaginativo pode ser elevado, sem se tornar exagerado ou fantasioso, só é determinado pelo fazer, não pelas regras *a priori* do pseudoclassicismo.” (DEWEY, 2010, p. 486).

Sobre o belo, Dewey (2010, p. 251-252), diz que: “a beleza é o que mais se distancia de um termo analítico [...] de uma concepção que possa figurar na teoria como meio de explicação ou classificação”. O autor ressalta que, para fins teóricos, quando esse termo é usado para designar a qualidade estética de uma experiência, o melhor a fazer é “lidar com a experiência em si e mostrar de onde e como provém essa qualidade”.

Para compreender o estético em suas formas refinadas e intensificadas de experiência, é preciso começar por sua forma bruta, ou seja, manter-se atento aos acontecimentos e cenas que despertam o interesse humano e lhe proporcionam prazer ao olhar e ouvir (DEWEY, 2010, p. 62). O autor chama a atenção para os casos de uma quase opacidade de significação atribuída a objetos artísticos que são separados das suas condições de origem e funcionamento na experiência.

Dentre as várias abordagens sobre a experiência estética na obra *Arte como experiência*, os conceitos de Dewey que demonstram maior ressonância com a teoria de Greimas dizem respeito ao de forma e substância. O autor, referindo-se aos significados expressivos, constituídos por linguagens, diz que como na arquitetura, na escultura, na pintura e na música, cada arte fala um idioma que transmite o que não pode ser dito em nenhuma outra língua.

Para Dewey (2010, p. 220), “a não ser na reflexão, não se pode traçar uma distinção entre forma e substância”. Embora uma obra em si seja um material conformado em uma substância estética, há de se estabelecer distinções entre o que é feito e o modo como é feito. Assim, o autor recomenda

ao crítico, ao teórico e ao estudante reflexivo do produto artístico que uma distinção entre esses dois níveis da linguagem – forma e substância – seja realizada.

As discussões de Dewey, além de aprofundarem os conceitos de forma e substância, traçam distinções e integrações entre os termos matéria e conteúdo, e diferenças entre tema e substância.

Na tentativa de melhor compreender o modo de expressão das diferentes manifestações contemporâneas, como as visuais, audiovisuais e sincréticas, esforços são depreendidos nos estudos que se alinham ao campo da significação.

Ao analisarmos a obra de Roy Lichtenstein, sob o título *Masterpiece* (obra-prima), de 1962, Arthur Danto (2003) discute um conceito, que se coloca em transversalidade ao da significação, o da existência da obra-prima na arte contemporânea. O autor afirma que um traço distintivo da arte reside no fato de que a natureza filosófica da arte só se tornou acessível ao espírito em pleno século XX. Assim, a filosofia entrou no século com a missão paralela de descobrir sua própria e verdadeira identidade. Danto busca algumas respostas no pensamento de Hegel, e ressalta: “[...] o que, hoje, uma obra de arte em nós suscita é, além do direto aprazimento, um juízo sobre seu conteúdo e sobre os meios de expressão e ainda o grau de adequação da expressão ao conteúdo”. (HEGEL *apud* DANTO, 2003, p. 89).

Diante desse panorama, faz-se evidente a necessidade de um diálogo profícuo entre as abordagens relativas ao inteligível e ao sensível, pois na prática ainda se evidenciam impasses, como nos paradigmas herdados da tradição, de uma concepção que opõe tais dimensões do conhecimento. Isso é evidenciado por Landowski (2005, p. 95), quando afirma:

[...] deve-se, ao contrário, procurar dar conta da maneira pela qual o sensível e o inteligível, essas duas dimensões constitutivas da nossa apreensão do real, essas duas formas complementares de um único saber sobre o mundo, misturam-se e, provavelmente, até se reforçam uma a outra.

O autor salienta que a tentativa de ultrapassar essa visão dualista não supõe a invenção de uma nova problemática do sensível, vista como oposta à

do inteligível, mas exige um esforço para tornar a própria semiótica mais sensível, e, talvez, ao mesmo tempo, mais inteligível. Os impasses, as conquistas, as derrotas, a filiação teórica a despeito de apropriações e exclusões, a constituição de um espaço discursivo e de um campo discursivo encontram aí os gestos teóricos primeiros, exigindo delimitações e cortes. Ao mesmo tempo, é necessário o adensamento, ou seja, um aprofundamento relativo aos níveis de pertinência semiótica, à construção da significação entre sujeitos e/ou sujeitos e objetos do nosso cotidiano.

Ao propor uma reflexão sobre a edificação da teoria da significação, Oliveira (1995) evidencia a direção encaminhada a partir das preocupações de Greimas em sua última obra. No livro *Da imperfeição*, o autor se distancia da ideia de estética como uma disciplina voltada ao *belo*. Nessa obra, a estética se aproxima da concepção de *estesia* como “percepção, através dos sentidos, do mundo exterior, faculdade que possibilita a experiência do prazer (ou seu contrário), assim como de todas as “paixões” – aquelas da ‘alma’ e também aquelas físicas, do corpo, da ‘sensualidade’”. (OLIVEIRA, 1995, p. 231).

Assim, é possível dizer que a apreensão estética participa efetivamente da produção de sentido, numa relação ressemantizada entre sujeito e objeto. O plano sensorial, no mundo natural, organiza-se pela consonância dos sentidos. De acordo com Greimas (1975, p. 46):

O mundo dito sensível torna-se assim, na sua totalidade, o objeto da busca da significação; no seu conjunto e nas suas articulações, o mundo se apresenta como uma virtualidade de sentido [...] A significação pode se ocultar sob todas as aparências sensíveis, encontra-se atrás dos sons, das imagens, dos cheiros e dos sabores, sem no entanto estar nos sons e nas imagens.

Nessas palavras, Greimas deixa implícito que a apreensão do sentido só se efetiva mediante a conjunção entre sujeitos ou sujeito/objeto; que a significação não está contida nas substâncias da expressão, mas na relação delas com os sujeitos e o contexto em que estão inseridos.

Embora, no dicionário de semiótica Greimas comece dizendo que o conceito de sentido é indefinível, no segundo parágrafo, cita Hjelmslev que define esta palavra como sinônimo de matéria, como suporte. O autor se refere

a dois manifestantes do sentido: o plano de expressão e o plano de conteúdo. “O termo substância é em seguida utilizado para designar o sentido enquanto algo que é assumido por uma semiótica, o que permite distinguir então a substância do conteúdo da substância da expressão” (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 417).

Cabe aqui lembrar que as *substâncias da expressão* manifestam modos de articular matéria sensível, enquanto as *substâncias do conteúdo* manifestam ideias e conceitos no nível da percepção inteligível. Como forma e substância se relacionam na construção da significação, é pertinente mencionar que a *forma da expressão* é a organização que articula a matéria sensível, assim como a *forma do conteúdo* é a organização da matéria conceitual de um plano.

Na obra *Sobre o sentido*, Greimas desenvolve diversas abordagens que, também, nos levam a aproximar a ideia de sentido aos desdobramentos gerados pela relação dos dois planos da linguagem. Ao fazer uma reflexão sobre o mundo natural, sensível ao visual, o autor interroga sobre as possíveis modalidades da manifestação do visível, e conclui que o mundo visível não se projeta sobre nós de forma homogênea, mas sim, “aparece como se fosse constituído de várias camadas de significantes superpostos ou mesmo justapostos.” (GREIMAS, 1975, p. 49).

Assim, como o homem vive num mundo significante, “para ele, o problema do sentido não se coloca, o sentido é colocado, se impõe como uma evidência, como um ‘sentimento de compreensão absolutamente natural’”. (GREIMAS, 1975, p. 12). Essa impressão de “realidade” produzida pelos nossos sentidos, por meio do encontro do sujeito humano com o objeto-mundo, nos leva a pensar no termo “sentido” a ser entendido como “efeito de sentido”.

O conceito semiótico de realidade⁴⁸, segundo Landowski, não pode ser circunscrito de maneira independente do de significação. “[...] dado que toda

⁴⁸ Landowski define dois níveis de realidades semióticas. Um primeiro relacionado aos objetos culturais construídos. “[...] un film, un comportamiento gestual interpretable, un instrumento ritual, un conjunto urbano”. E um segundo nível que se refere ao conjunto de objetos e de processos, ao qual o autor vai chamar de “sentido banal do termo” “[...] a la realidad primera dada de las cosas se superpone entonces un lenguaje (construído) de las cosas”. Este segundo

realidad semiótica tiene por definición el estatuto de objeto construído portador de significación.” (GREIMAS; COURTÉS, 1991, p. 214).

Para Greimas (1975, p. 13) “a significação é portanto apenas esta transposição de um nível de linguagem a outro, de uma linguagem a uma linguagem diferente, e o sentido é apenas esta possibilidade de transcodificação”. Decorre daí que a semântica não é a descrição do sentido, mas uma construção que visa a produzir uma representação da significação.

A partir de leituras e debates realizados em recente Seminário: *Imperfeições Semióticas*, ministrado pela Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, foi possível uma maior aproximação dos percursos desenvolvidos e as pistas abertas na última obra individual de Greimas, *Da imperfeição*. É a partir dela que o campo do sensível retorna fortemente às preocupações dos semioticistas, como um apelo à entrada do corpo sensível no universo da produção de sentido. Como diz Ana Claudia de Oliveira (in: GREIMAS, 2002, p. 9) no prefácio: “o livro é convite a uma reflexão sobre o modo de presença da estética na vida humana, ou melhor, na cotidianidade, com destaque para certos encontros entre sujeitos e objetos de valor, com foco nos modos de significar”. Nessa obra, Greimas chama a atenção para a relevância do dia a dia na construção do sentido e dos objetos de valor.

Da imperfeição se divide em duas partes, fraturas e escapatórias. Na primeira, a das fraturas, o autor analisa cinco diferentes obras literárias. No fragmento da obra *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico*, de Michel Tournier, observa um corpo sensível ao visual e ao auditivo; em *Palomar*, de Ítalo Calvino, e no ensaio *Elogio da Sombra*, de Junichiro Tanizaki, busca uma experiência estética sobre o plano visual. No poema de Rainer Rilke, *Exercício ao piano*, explora sensações olfativas, e num curto conto de Julio Cortazár, *Continuidades dos parques*, observa sensações táteis. Greimas aponta para as rupturas, as descontinuidades na dimensão cotidiana descrita em cada texto, e

nível tem capacidade de servir de referência para a produção de realidades semióticas do primeiro nível. (GREIMAS; COURTÉS, 1991, p. 214).

sugere, a partir dessas fraturas, as possibilidades de produção de outros sentidos.

Dentre várias reflexões, Greimas (2002, p.85) questiona se: existiriam outros modos de dar mais densidade à vida? A partir de desvios do funcional – de entrecortá-la de eventos estéticos. E ainda ressalta: “Admite-se facilmente que as ordens sensoriais estão dispostas em estratos de profundidade, segundo uma hierarquia instituída, de certo modo, pela distância que separa o sujeito do objeto alvo.” (2002, p. 70). O que o autor quer nos dizer, a partir de uma percepção sensível e consequentes análises, é a possibilidade de ressemantização de objetos do cotidiano e das suas relações intersubjetivas.

A concepção de estética de Greimas pode ser exemplificada na recente experiência musical do artista brasileiro Jarbas Agnelli, que será analisada no próximo capítulo. Sua sensibilidade para olhar além de uma simples fotografia de pássaros pousados em fios elétricos tornou-se “contagante” na Internet e rendeu-lhe rápida repercussão internacional. O compositor leu cada pássaro como uma nota em uma pauta, e a partir da sua interpretação, criou uma melodia suave e lúdica. Em forma audiovisual *on line* é possível assistir ao próprio criador falar do seu projeto, seguido da canção *Birds on the Wires* em sua versão integral.⁴⁹

Admite-se que a abordagem de Greimas pode ser referenciada não somente a partir da análise de textos literários, mas também em práticas culturais que transitam entre o sensível e o inteligível, “práticas nas quais os sujeitos que atuam estão em busca de construir um sentido à vida” (OLIVEIRA, 1995, p. 228), assim como os sentidos construídos por Agnelli.

Entre vários autores que analisam a obra *Da imperfeição*, a leitura que Teixeira (2003) faz sobre o que as fraturas e escapatórias vêm a significar, no modelo teórico desenvolvido por Greimas, merece atenção. A esse respeito, a autora comenta:

⁴⁹ Vídeo Agnelli, Jarbas: *Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=-7XoQuc9nlq>.

A fratura é a ruptura súbita por meio da qual o sujeito penetra na experiência estética: um ruído que cessa, visão que se perde, uma luz que incomoda, um deslumbramento [...] [em relação às escapatórias Greimas] mostra a possibilidade de re-significar o cotidiano, de escapar da reiteração, da ordem, do esperado, por meio de uma fuga, de um abandono, de um gesto que represente uma ruptura, mas que pode ser feito de adensamento, não necessariamente de rompimento. (TEIXEIRA, 2003, p. 9).

Ao discutir o caminho proposto por Greimas em *Da imperfeição*, Landowski diz que a obra passa pela mediação do sensível, do estético, mais fundamentalmente, da estesia. Sobre a experiência estética faz referência ao texto de Michel Tournier, naquele momento em que as coisas se revelam na sua “essência”, e acrescenta: “a convocação do sujeito pelas qualidades imanentes das figuras do mundo sensível parece então coincidir com a revelação do sentido.” (LANDOWSKI, 2005, p. 94).

Quando Landowski se refere à fratura na ordem das coisas, como um acidente estético, diz que Greimas introduz no fluxo de uma continuidade uma súbita descontinuidade tão imprevisível quanto efêmera, pois assim que passado o instante de deslumbramento,⁵⁰ começa a recaída num mundo banalizado e automatizado de todos os dias. (GREIMAS *apud* LANDOWSKI, 2005).

A ideia de fratura pode ser visualizada na produção audiovisual da artista plástica Evelien Lohbeck.⁵¹ A autora realiza brincadeiras que colocam em confronto elementos do mundo natural com seu imaginário, fazendo uma paródia do ambiente digital. Este é visualizado numa suposta tela de computador (a autora usa um livro impresso, numa posição e gestos característicos como se estivesse abrindo um *notebook*) e, por meio de desenhos à mão livre (provavelmente grafite) em uma das páginas do livro, estes ganham animação e nos questionam quanto às linguagens de

⁵⁰ Greimas inicia por explicar, por denotação, que deslumbramento é o “estado da vista golpeada pelo clarão demasiado brutal da luz”. A seguir, por conotação, associa um relâmpago passageiro (deslumbramento) a um evento estético, e espera que se insira no discurso da cotidianidade; logo após este relâmpago, segue o desaparecimento progressivo da coisa extraordinária que lhe aconteceu (GREIMAS, 2002, p. 26).

⁵¹ Vídeo *Noteboek (notebook) old version*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aOzBpYhYAPA>.

representação manifestadas no tempo e no espaço da tela iluminada, do desenho à mão livre ao digital, ou vice-versa. Em que tempos vivemos? Quais são os limites de articulação de diferentes linguagens no meio digital para produzir novos sentidos?

A produção audiovisual de Lohbeck faz lembrar novamente das palavras de Lucia Santaella, quando diz que: “a evolução da linguagem não é estilhaçada, tem uma sequência que devemos entender.”⁵²

A ideia de linguagem, na experiência estética, é reiterada por Dewey na seguinte reflexão: “A linguagem só existe quando é ouvida, além de falada. O ouvinte é um parceiro indispensável. A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou”. (DEWEY, 2010, p. 215).

Nessa dinâmica, a linguagem audiovisual está em constante transformação estética, pois acompanha as realizações sociais, as suas reinvenções tecnológicas, podendo se articular dentro de novos paradigmas.

O aprofundamento teórico realizado, neste capítulo, buscou apontar os procedimentos metodológicos que vêm sendo desenvolvidos no campo das semióticas sincréticas aplicáveis, mais especificamente, à análise de objetos audiovisuais. Destaca-se a relevância de explicitar os elementos partitivos do sincretismo de linguagens, nas suas relações com as dimensões do sensível e do inteligível para a compreensão, nos eixos da manifestação e da imanência, dos textos contemporâneos de natureza multifacetada e polissêmica.

Oliveira (2009, p. 80) menciona que: “a totalidade do sentido de um objeto sincrético é processada pelo arranjo global de formantes de distintos sistemas”. Procuramos mostrar que a articulação intra e intersistêmica de linguagens contribui para desvelar as relações das substâncias visuais e sonoras, subjacentes ao texto audiovisual como um todo. É nesse ir e vir na relação entre as partes e o todo que se tem a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos.

⁵² Extraído da conferência proferida no Palco de Debates, ocorrido na 13ª Jornada Literária de Passo Fundo-RS, out., 2009.

A beleza, convencionalmente presumida como o tema especial da estética [...] é, propriamente falando, um termo emocional [...] Para fins teóricos, então se torna um termo obstrutivo. Quando este é usado na teoria para designar a qualidade estética total de uma experiência, com certeza é melhor lidar com a experiência em si e mostrar de onde e como provém essa qualidade. Nesse caso, a beleza é a resposta ao que, na reflexão, é o movimento consumado da matéria integrada por suas relações internas em um único todo qualitativo.

John Dewey

5 A MANIFESTAÇÃO DA EXPRESSÃO SENSÍVEL EM *FALLINGWATER*

Nas artes em geral, o que não exclui a arquitetura, tratando-se daquelas que se inscrevem sob o indicativo código visual, Pignatari (2004, p. 149-157) destaca que, “foi-se o tempo em que a linguagem gráfica inerente a esse código era um simples conjunto de representações no bidimensional”. Ela hoje se constitui como uma gramática “elementar” do processo de representação espaço-temporal, confrontando-se com elementos semânticos da enunciação, definindo, assim, um qualis constitutivo global.

As representações tridimensionais não configuram somente uma semiótica do desenho, do ponto ao volume, mas também participam da construção da significação do objeto arquitetônico. Pignatari (2004, p.155), reporta-se a Valéry, quando diz que nem toda arquitetura é apenas pedra, e nem toda música é apenas som, para explicar a hegemonia do código arquitetônico. Essa suposta hegemonia, na verdade, encontra-se em segundo lugar. Em primeiro, está o confronto entre o repertório do enunciador (profissional), representado no grau de iconicidade de seu discurso, e a consequente apreensão de sentidos pelo enunciatário.

Do ponto de vista da semiótica discursiva, a iconicidade pode ser entendida como o resultado de um conjunto de procedimentos investidos em figuras a partir de temas suscetíveis de produzir uma ilusão referencial, ou seja, uma impressão de “realidade”. A iconicidade de uma imagem pressupõe um crédito de analogia dado a um determinado sistema visual (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 222-223).

Conforme Oliveira (apud BRANDÃO, 2003, p.33). “O que interessa no estudo de uma obra enquanto objeto semiótico, são as transformações da relação entre sujeito e o objeto”, isto é “a mutação do objeto em sujeito pela aquisição de um valor que lhe confere competência para agir como sujeito que se mostra e quer ser percebido pelo outro”.

Como fundamentação teórica, essa análise se apoia nos conceitos preconizados na obra *Da Imperfeição*. Relaciona-se a teoria desenvolvida por Algirdas Julien Greimas às categorias que participam do ritmo audiovisual,

discutidas no capítulo quatro, nos estudos de Yvana Fechine e de Lucia Teixeira. Sob o enfoque desses trabalhos são desenvolvidas reflexões acerca dos mecanismos de produção de sentidos na leitura do audiovisual *Fallingwater*.

5.1 FALLINGWATER

Projetada e construída entre 1935-1939, sobre uma das cascatas do vale conhecido por *Bear Run*, entre as colinas da Pensilvânia, a Casa Kaufmann, ou mais conhecida como “Casa da Cascata”, originalmente foi utilizada como residência de veraneio da família de Edgar J. Kaufmann e, a partir de 1964, foi aberta ao público, vindo a abrigar as funções de um museu. O autor do projeto, o arquiteto Frank Lloyd Wright, definia sua arquitetura pela criação do espaço e sua fluidez.

A obra *Fallingwater* é um exemplar do pensamento de Wright, tendo sido apontada, em 1991, pelos membros do Instituto Americano de Arquitetos, como o melhor trabalho de todos os tempos da arquitetura americana. Numa palestra na *Taliesin Fellowship*, uma escola para arquitetos, Wright verbalizou:

Fallingwater foi uma graça divina – uma das maiores graças divinas que se pode experimentar aqui na terra. Acho que nada igualou nunca a coordenação, a expressão harmoniosa do grande princípio de tranquilidade quando a floresta, água, rocha, todos os elementos estruturais se combinam tão silenciosamente; de fato não se ouve seja que ruído for para além da música do rio que ali passa. Escuta-se a *Fallingwater* da mesma maneira que se escuta a quietude do campo. (PFEIFFER, 2007, p.123).

O que não faltam são teóricos e críticos da arquitetura fazendo apreciações em tom poético. Framptom (2008, p. 228), por exemplo, ao referir-se a *Fallingwater*, assim a descreve:

[...] projetava-se da rocha natural em que estava presa, lembrando uma plataforma que, em vôo livre, flutuasse sobre uma pequena cachoeira [...] as paredes de pedra rústica e os pisos lajeados revelam a intenção de prestar uma certa homenagem primitiva ao lugar.

Richard Weston aponta que Wright era fascinado pelos processos naturais, e que via a pedra como um material básico do mundo natural, que

revela as leis das transformações cósmicas, sendo a Casa da Cascata projetada como uma imagem de fluxo. Conforme Weston (2005, p. 78):

Em uma extremidade da linha do tempo, a estrutura e os volumes da sua composição dinâmica evocam os processos de transformação e erosão que atuam sobre as rochas, enquanto na outra, ao aumentarem nossa consciência da luz bruxuleante da floresta e dos sons da água em movimento, fornecem uma lembrança vívida de que a vida é uma transformação eterna.

É assim, contagiado por essa atmosfera poética, que o vídeo *Fallingwater*⁵³ é criado. Por meio da animação computacional 3D e sob efeitos fotorrealísticos, o artista gráfico Cristóbal Vila, fundador da agência Etérea Estudios, realiza uma simulação da construção da casa sobre uma cascata em meio a um vale natural. A partir do vídeo, o autor desenvolve um jogo de sedução, de sensorialidade rítmica gerada pelas relações entre movimentos visuais e tempos musicais.

5.2 ANIMAÇÃO DIGITAL

Nos últimos anos, o desenvolvimento dos *softwares* de computação gráfica vem desafiando os pesquisadores na compreensão de novos conceitos que perpassam teoria e prática, principalmente nas áreas de criação, como arte, *design* e arquitetura.

A animação⁵⁴ é um “ser” *sui generis*. Pode-se dizer que nasceu antes do cinema e amadureceu com ele em relação à linguagem, depois tomou seu caminho, criou sua própria estética e narrativa. Manipulando sinteticamente o tempo e o espaço, a arte de animar expressa a criação de um universo próprio que faz parte do imaginário de todo e qualquer sujeito. Insere-se no terreno do absurdo e da fantasia, no qual a realidade é sempre reinventada e, muitas vezes, criticada. (VILAÇA, 2006, p. 26).

⁵³ Vídeo *Fallingwater*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=9CVKU3ErrGM>.

⁵⁴ Animação significa: dar anima, dar alma, dar vida. A animação em computação gráfica trata-se de uma técnica de composição em que os diferentes elementos são simultaneamente independentes e integrados. (VILAÇA, 2006, 26).

Vilaça diz que a tecnologia digital foi muito bem apropriada pela animação, pois, além das narrativas específicas do gênero, a animação serve como recurso estético ou acessório para outros gêneros audiovisuais, como: o cinema *live action*, a publicidade, *sites* de Internet, logomarcas, vinhetas, jogos e uma série de outras aplicações.

Diante das possibilidades de composição, seria pertinente pensar a animação como um elemento capaz de criar uma tonicidade, a marcar o ritmo linear da cadeia dos acontecimentos?

O enfoque do vídeo *Fallingwater* está na sua materialidade, na expressão dos elementos constituintes da semiótica plástica, isto é, a partir da dimensão figurativa dos significantes visuais e sonoros. Ao considerar a relevância do formante matérico, é dado destaque ao plano de expressão e seus demais formantes: eidético, cromático e topológico. Embora a ênfase esteja nesse plano, cabe lembrar que os efeitos de sentido são produzidos a partir das relações entre o plano de expressão e o plano de conteúdo.

5.3 CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS ENTRE AS CATEGORIAS RÍTMICAS

Os sistemas de linguagem presentes no vídeo *Fallingwater*, que o caracterizam como texto sincrético são: o visual, o sonoro e o verbal. A homologação de categorias se dá predominantemente pelo ritmo estabelecido entre a animação digital e a música com uma pequena contribuição da linguagem verbal escrita.

Para o grau de generalização que se propõe, as descrições das categorias da semiótica musical levam em consideração a recomendação de Rodriguez (2006, p. 191-192),

[...] o sentido humano da audição tende a simplificar qualquer estrutura sonora complexa, agrupando em formas unitárias os intervalos sonoros contíguos de características semelhantes, e separando em formas diferentes os intervalos sonoros contíguos de características acústicas muito diferentes.

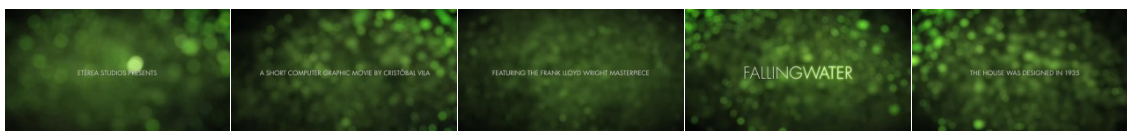
Os enunciados musicais no vídeo *Fallingwater* são somente de base instrumental. Então, para configurar o ritmo na articulação com o visual, a

descrição sonora considera a produção de efeitos sonoros não verbais, pois as canções com letra envolvem a relação com outra linguagem, a verbal, distanciando-se, assim, das proposições de Fechine.⁵⁵

O processo semiótico desconstrói o texto para compreendê-lo, faz o caminho contrário ao da criação. O sistema semissimbólico do vídeo em estudo é caracterizado pelos contrastes entre as categorias rítmicas estabelecidas para análise visual e sonora (extensidade/intensidade, continuidade/descontinuidade e acumulação/segmentação). A observação de tais contrastes “podem tanto realizar-se como simples oposição binária, quanto obedecer a uma série de combinações e superposições, o que encaminha a análise para uma primeira descrição”, conforme pontua Teixeira. (2001, p. 423).

Não é toda a casa que nos interessa, é sim sua espacialidade, através dos percursos gerados pelo enquadramento da câmera. É dada ênfase as dimensões eidéticas e topológicas, justamente pela configuração tridimensional do objeto arquitetônico. Dimensões essas destacadas nos terraços, espaços de transição e planos envidraçados que figurativizam os significados de fluidez entre interior e exterior.

Figura 3 – Imagens iniciais do vídeo



Fonte: *FALLINGWATER*, 2009. (0'06"; 0'11"; 0'16"; 0'21"; 0'26")

Nas primeiras imagens do vídeo (Figura 3), que constituem a abertura, aparecem sobre um fundo preto várias formas desfocadas como se fossem bolhas verdes translúcidas, algumas mais brilhantes do que outras. A sensação ora é de uma colmeia em movimento, ora de um deslocamento vertical ascendente rápido das bolhas e, depois, descendente, num movimento suave.

⁵⁵ Se a sincretização entre o visual e o verbal opera predominantemente na construção de temas e figuras, a relação entre a semiótica visual e musical tende a produzir sensações (FECHINE, 2009, p. 359).

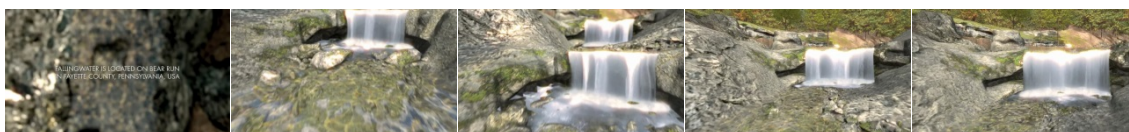
Em superposição às imagens, há sons de insetos, pássaros, água, cachoeira e vento, criando uma sensação de se tratar de um ambiente natural. Esses sons antecedem a música que inicia aos vinte segundos. Sobre essas imagens, sucessivamente vão aparecendo, em uma primeira camada, elementos verbais escritos de apresentação do vídeo.

5.3.1 Sequência I

Na sequência I, a música escolhida pelo enunciador é a obra mais conhecida do compositor tcheco Bedrich Smetana, denominada *The Moldau*⁵⁶, como acompanhamento aos movimentos visuais. Ela descreve o curso de um rio, o Moldávia ou Moldava. Sua nascente é igualmente numa floresta, próximo à fronteira entre a República Tcheca e a Alemanha. Da unificação de duas fontes de água: o Moldávia Quente e o Moldávia Frio, surge o rio num ambiente natural em contexto similar ao da Casa da Cascata.⁵⁷

As imagens das bolhas verdes translúcidas começam a se diluir; nosso olhar é remetido a uma gradual transição de cena. Percebe-se o elemento água corrente sobre um leito rochoso de pedras e limo, em sentido contrário ao movimento da câmera que se desloca em direção ascendente para o centro do terreno (Figura 4).

Figura 4 – Imagens extraídas da sequência I



Fonte: *FALLINGWATER*, 2009. (0'35"; 0'44"; 0'45"; 0'47"; 0'48")

Nesse percurso, visualiza-se a extensividade da semiótica visual motivada por um plano sequência, com tomadas mais gerais do terreno. Consiste na visualização de uma primeira queda d'água; em seguida, uma segunda, além

⁵⁶ Conforme assessoria, na área da música, de Paulo Henrique Winterle.

⁵⁷ Informações extraídas em <http://euterpe.blog.br/analise-de-obra/smetana-vltava-o-moldavia>. Acesso em nov/2012.

do entorno próximo que exhibe a floresta e as rochas. As mudanças visuais são acompanhadas, inicialmente, pelos movimentos musicais de introdução ao tema, o motivo, “contínuo do fluxo de água”, é descrito pelo compositor por um dueto de flautas e clarinetes e acompanhamento de harpa e violinos com *pizzicatos*⁵⁸ nas cordas, soando como pingos d’água. Percebe-se a intensidade em que predomina a maior divisibilidade na base instrumental com intervalos pequenos, de notas contíguas e em maior quantidade e muito rápidas. *Pizzicatos* dos violinos ganham maior pulsação, andamento rápido, o que cria uma dissonância em relação aos movimentos visuais.

Observa-se uma consonância entre ambas as semióticas na categoria da frequência, por uma continuidade determinada nas imagens, configurando uma decupagem sequencial e gradual da cena, e na música, pela regularidade nos padrões de andamento e duração dos compassos. A apresentação de temas predominantemente por motivos melódicos com pouca variedade de instrumentos, somente quatro tipos, cria um efeito solo, uma sequência musical mais “limpa” com flautas claramente em primeiríssimo plano, determinando uma maior segmentação dos elementos sonoros.⁵⁹ Concomitantemente, nas imagens há predominância de movimentação no interior do plano-sequência, a partir da animação do elemento água corrente e início da construção da casa, tendendo ao dinamismo por um acúmulo de informações visuais. Esses estímulos visuais associados ao movimento de câmera capturam a disposição topológica e a combinação dos elementos plásticos, a partir de cores suaves, formas e volumes.

O Quadro 16 apresenta uma síntese da sequência I com as mudanças nas imagens acompanhadas por movimentos musicais.

⁵⁸ *Pizzicato* significa tocar instrumentos de arco (violinos, viola, cello e contrabaixo) utilizando os dedos para pinçar as cordas, sem o uso do arco. Som seco e característico (Winterle).

⁵⁹ *Idem*.

Quadro 16 - Predominância de dissonância entre as categorias rítmicas audiovisuais

Sequência I	substância	duração	frequência	combinação
0:20 – 0:49	visual	extensidade	continuidade	acumulação
	musical	intensidade	continuidade	segmentação

Fonte: Autora

No Quadro 16 percebe-se que em relação à frequência há continuidade em ambas as substâncias; em relação à duração e à combinação há uma dissonância entre as categorias rítmicas audiovisuais combinadas no tempo, em sua duração, pelos elementos sonoros (intensidade e segmentação) e visuais (extensidade e acumulação).

5.3.2 Sequência II

A sequência II corresponde ao intervalo em que os deslocamentos da câmera e a animação no interior do plano são simultâneos. Nesse intervalo, se concentram todas as movimentações dos elementos plásticos que exploram a simulação da construção da obra (residência), materializada em ações que ocorrem quase simultaneamente, tendendo a uma progressividade de estímulos visuais (Figura5).

Figura 5 – Imagens extraídas da sequência II



Fonte: *FALLINGWATER*, 2009. (0'58"; 1'13"; 1'18"; 1'22"; 1'27")

A extensidade na semiótica visual é definida pelo plano-sequência em tomadas com movimentação suave e contínua no interior do plano. Logo após a imagem da segunda queda d'água, inicia a animação da construção da casa. São simuladas paredes com pedras da região que emergem simultaneamente do solo; logo acima dessas paredes, começa aparecer um plano horizontal com aparência de concreto armado. A câmera mantém sua distância em relação ao objeto em construção, enquadrando-o no centro da cena; ao mesmo tempo, faz

um movimento radial em torno do mesmo, com vistas à produção de um efeito de progressão visual, continuidade que acompanha a animação.

A música superposta às imagens nessa sequência apresenta seu tema principal.⁶⁰ Observa-se a categoria rítmica da extensidade, caracterizada por uma menor divisibilidade na base instrumental com tema mais “fluido”, notas mais longas e menos rápidas, o que define um andamento mais lento e pouca acentuação. A sensação de continuidade é atribuída à regularidade na apresentação do tema e contratema⁶¹ e na duração e andamento dos compassos.

Nos procedimentos da montagem visual, há um apelo simultâneo aos recursos expressivos: matéricos, cromáticos, eidéticos e topológicos. A combinação e movimentação dos elementos plásticos no interior do plano, por efeito de renderização e animação, basicamente quando emergem do solo os pilares de sustentação com aparência de pedra natural, dá dinamicidade à cena, criando um “efeito de aceleração do tempo”.

A câmera continua num movimento radial; aparece um plano horizontal, laje do primeiro nível e detalhes da estrutura da casa; surgem as vigas com aparência de concreto e o vão da escada em balanço⁶² que termina no nível da lâmina d'água. Essa concentração de elementos no quadro torna-o mais cheio, produzindo um maior efeito de acumulação. A música é homologada, por consonância à semiótica visual pela incorporação cumulativa de elementos sonoros, todos os instrumentos da orquestra tocam simultaneamente, em temas e efeitos diversos, produzindo uma sensação de crescimento musical.⁶³

⁶⁰ O tema do “Rio Moldávia”, é uma adaptação de uma antiga canção renascentista *La Mantovana*. Disponível em: <http://euterpe.blog.br/analise-de-obra/smetana-vltava-o-moldavia>. Acesso em nov., 2012.

⁶¹ O tema (principal), em geral, é a parte mais facilmente reconhecível em uma obra ou trecho musical. O contratema é um tema secundário que na fuga (técnica composicional que consiste em elaborar por imitação temas entre várias vozes) pode acompanhar as diversas entradas do principal (DOURADO, 2008, p. 92, 141 e 327).

⁶² O termo balanço, em arquitetura, significa corpo que se projeta para além da prumada de uma construção, sem estrutura de sustentação aparente (GOUVÊA, 2009).

⁶³ Conforme citado por Paulo Henrique Winterle.

A câmera continua seu movimento radial e em plano-sequência em torno do objeto se deslocando para uma vista posterior da casa; entre os elementos que vão aparecendo em cena, destaca-se um pergolado⁶⁴, e observa-se que uma das vigas teve seu traçado alterado para contornar um pinheiro que cresce rente à parede da casa.

Em seguida, a animação de uma cobertura plana em forma de leque sobre uma escada, em primeiro plano, num movimento radial que acompanha o deslocamento da câmera, cria uma sensação de sincronismo entre o visual e o sonoro. Tal sincronismo evidencia-se tanto pela duração no andamento mais lento da música, como pela extensidade na movimentação suave e contínua em que cada placa plana, em forma de leque, surge como cobertura. Observam-se, nessa mesma cena, outros elementos plásticos que, em segundo plano, vão sendo erguidos, como várias paredes que compõem os dois níveis superiores, somadas a um entorno imediato de árvores e vegetação rasteira. Juntos, esses elementos estabelecem um efeito de preenchimento pela extensidade e continuidade do plano-sequência, pelo acúmulo de informações visuais e concentração desses elementos plásticos no quadro.

A câmera segue seu movimento radial e observa-se uma passarela coberta que liga o corpo da casa e dá acesso às instalações de hóspedes mais acima no topo do terreno. Quando a câmera conclui um movimento circular em torno do objeto, aproximadamente no tempo de um minuto e vinte e oito segundos de vídeo, completa-se a animação de simulação da construção no interior do quadro. Dá-se início à visualização parcial da fachada lateral esquerda e frontal (principal) em perspectiva cônica com a câmera (observador) posicionada na altura do segundo nível da casa; novamente se estabelece um efeito de preenchimento pela concentração de elementos no quadro. Até esse momento, a música se mantém no tema principal, com todos os instrumentos tocando simultaneamente.

O Quadro 17 apresenta uma síntese do exposto.

⁶⁴ Proteção vazada, apoiada sobre colunas ou em balanço, composta por elementos paralelos feitos de madeira, alvenaria, betão, etc. (GOUVÊA, 2009).

Quadro 17 - Consonância plena entre as categorias rítmicas audiovisuais

Sequência II	substância	duração	frequência	Combinação
0:50 – 1:28	visual	extensidade	continuidade	acumulação
	musical	extensidade	continuidade	acumulação

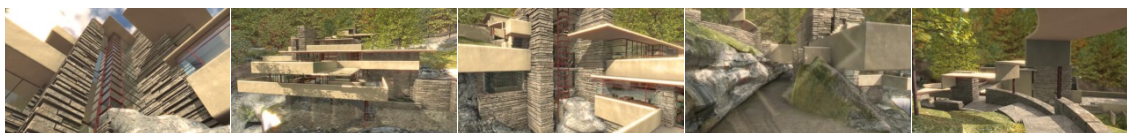
Fonte: Autora

Percebe-se, na sequência II, pela combinação das categorias rítmicas dos elementos visuais e sonoros, uma correspondência no tempo, por consonância entre as categorias de duração (extensidade), frequência (continuidade) e combinação (acumulação).

5.3.3 Sequência III

Se na sequência II, o plano-sequência favorecia a visualização de um percurso aberto, mostrando as relações espaciais entre o objeto arquitetônico em construção e seu entorno adjacente, na sequência III predomina um contraponto nas mudanças visuais (Figura 6). Contraponto motivado por sequências cortadas, tendendo a um direcionamento aos detalhes.

Figura 6 – Imagens extraídas da sequência III



Fonte: *FALLINGWATER*, 2009. (1'29"; 1'35"; 1'47"; 2'12"; 2'30")

Esse intervalo é caracterizado por cenas descontínuas, isto é, por uma maior fragmentação na sequência das mesmas. A intensidade dos movimentos visuais é definida por uma menor duração dos planos, o que cria um efeito de “quebra”, gerando cenas mais “pontuais”. A extensidade musical é determinada por um andamento mais lento, com pouca acentuação, notas mais longas e rápidas, estabelece um contraponto aos movimentos visuais.

A câmera em posição *contra-plongée*, ou seja, de baixo para cima, percorre um detalhe da fachada principal – uma esquadria de canto em quase toda a sua extensão. A descontinuidade da cena se dá por um novo “plano de conjunto”, e aparece a volumetria geral do objeto arquitetônico. Destaca-se seu

formante topológico, tanto pela disposição central na tela, circundada pela floresta, como pelos planos horizontais dos terraços que parecem pairar no ar, por meio de um jogo de volumes e massas, formas vazadas, permeabilidade e predominância de uma cor pastel, tendendo ao amarelo. O enquadramento por uma perspectiva com dois pontos de fuga explora um efeito de profundidade.

Embora as esquadrias com estrutura em ferro sejam ousadas na cor vermelha, não se mostram em disjunção cromática com o conjunto; pelo contrário, configuram um detalhe a dar dinamismo visual ao plano geral da fachada em cores suaves. A câmera, novamente, se aproxima da escada em balanço que termina sobre a lâmina da queda d'água e dá acesso ao primeiro nível da casa, como um convite para nela adentrar.

Sobre um plano de conjunto, novamente a câmera posicionada na altura do segundo terraço (terceiro nível) faz um passeio em movimento radial pela fachada principal. Explora a visualização do primeiro terraço (segundo nível). As cenas deixam transparecer a intencionalidade do arquiteto, diante da presença do visitante, nesses terraços suspensos sobre a cascata. Trata-se, pois, de um convite à apreciação da paisagem, à escuta do som da água, ao sentir o calor do sol e ao cheiro da mata que envolve a casa. O sujeito sinestésico é arrebatado pelos sentidos visual, auditivo e supostamente olfativo, tendendo, assim, a fundir-se ao objeto.

Nas imagens do vídeo, os materiais empregados na construção da casa figurativizam elementos naturais da região, como pedra, madeira. Essa cena cria uma sensação da casa aninhada em meio à floresta e rochas. Num enquadramento geral (aos 1:41 min.), a câmera faz um breve passeio pela fachada lateral direita. Nesse momento, destacam-se, novamente, os três níveis de terraços sobre a cascata. Outra vez, é possível pensá-los como mirantes suspensos, para contemplar a exuberância da natureza local.

Em uma tomada em *contra-plongée*, a câmera se movimenta na direção da fachada principal, permitindo ao enunciatário dar uma rápida espiada para o interior da casa; de novo se cria a sensação de um convite a adentrar. Um *close* em *plongée* no terraço do terceiro nível não somente dá destaque aos

elementos matéricos e cromáticos no canto esquerdo da fachada principal, como anuncia a permeabilidade da massa construída.

Outro breve passeio pela fachada principal retoma o movimento radial da câmera do lado direito ao esquerdo dessa vista frontal; um corte na montagem, e a câmera em *plongée* passeia até o primeiro terraço, com enquadramento novamente para o interior da residência. Rapidamente a câmera retoma uma posição em *plongée* no nível do segundo terraço, em movimento radial da esquerda para a direita.

A cena seguinte marca uma maior aproximação ao corpo da casa, do que se pode chamar de um espaço semipúblico. São simuladas as visuais de um observador passante sob um percurso de pérgolas. Cria-se o efeito similar às impressões de um passeio virtual ao nível dos olhos do observador.

Em uma cena rápida, com a câmera em movimento, como num sobre voo (uma vista em *plongée*), observam-se a cobertura e os terraços projetados uns sobre os outros. Logo, a câmera inicia um passeio pela fachada posterior; aparece novamente a pequena passarela entre rochas que faz a conexão do corpo da casa com as instalações para hóspedes. A câmera movimenta-se em *plongée* sobre a casa, e aparece parte da cobertura. Em outro efeito de quebra, a câmera, num enquadramento em diagonal, no canto da fachada lateral direita da casa, se movimenta em direção a um raio de luz solar. Nesse novo percurso, ela avança sobre um pergolado, o que cria a sensação da visão de um voo de pássaro rasante em direção ao solo.

A descontinuidade definida na semiótica visual é contraposta à continuidade determinada pela regularidade, pela duração e pelo andamento na apresentação do tema principal da música. A câmera, em planos sucessivos, se aproxima e se afasta do objeto arquitetônico, enfatizando, por segmentação, seus elementos matéricos e cromáticos, sua disposição eidética e topológica. Novamente, um contraponto se faz com a música, por uma superposição de sons distintos; essa simultaneidade cria um efeito de acumulação de elementos sonoros.

O Quadro 18 procura trazer uma síntese da sequência III.

Quadro 18 - Dissonância plena entre as categorias rítmicas audiovisuais

Sequência III	substância	duração	frequência	combinação
1:29 – 2:33	visual	intensidade	descontinuidade	segmentação
	musical	extensidade	continuidade	acumulação

Fonte: Autora

Na sequência III, como se pode observar, há uma completa dissonância das categorias rítmicas entre os movimentos visuais e o tempo musical. Em relação à duração, enquanto nas imagens há uma intensidade, na substância musical há extensidade. A frequência em que as imagens aparecem no vídeo apresenta uma descontinuidade e, em termos musicais, há uma continuidade. O mesmo se dá em relação à combinação, que, na substância visual, exhibe segmentação, e, na substância musical, acumulação.

5.3.4 Sequência IV

Na sequência IV, com a câmera num ponto de vista particular, em movimento de voo de pássaro, faz parecer que a casa flua sobre a lâmina d'água (Figura 7). O curso da fonte natural não foi modificado, a casa é que se debruçou sobre a água corrente. Assim como a remoção da vegetação foi mínima.⁶⁵ Esses aspectos desvelam um efeito de “intimidade” entre o espaço construído e o ambiente natural.

Figura 7 – Imagens extraídas da sequência IV



Fonte: *FALLINGWATER*, 2009. (2'41"; 2'50"; 3'03"; 3'06"; 3'13")

⁶⁵ Informações disponíveis em: <http://radames.manosso.nom.br/arquitetura/casas/casa-da-cascata/>. Acesso em 20/11/12.

Aos dois minutos e trinta e quatro segundos inicia o segundo tema da música. O compositor descreve os caçadores, divertindo-se pelos bosques à margem do rio, com suas tradicionais trompas e trombones de caça.⁶⁶ Há uma acentuação predominante desses metais. Andamento acelerado pela fuga das cordas de violinos, violas e *cellos*, que caracteriza, do ponto de vista da duratividade dos elementos musicais, uma intensidade.⁶⁷

O convite à entrada no interior da casa se consolida a partir dos dois minutos e cinquenta segundos. A câmera se aproxima da escada em balanço, no nível da lâmina d'água, sugere adentrar e logo faz um giro panorâmico num ambiente interno. Observa-se que a zona social da casa, paredes e pisos simulam se constituírem de pedras da região e destacam-se os amplos planos envidraçados. A visão que se tem de dentro da casa para fora, através desses planos envidraçados, cria uma sensação de contiguidade e integração harmônica entre interior-exterior.

Por meio da técnica de computação gráfica, também foi reproduzido o mobiliário em madeira natural, originalmente desenhado por Wright, compondo uma decoração moderna, a partir de formas tradicionais reduzidas ao essencial. Diante da lareira, é possível observar, aflorando do piso, pedras originais do terreno. A opção de Wright por não removê-las tinha o objetivo de integrá-las como elementos da casa.⁶⁸

O giro através de planos descontínuos mostra uma sucessividade de cenas, mais de um ambiente de estar, integrados num único e amplo espaço no primeiro nível. Há um contraponto das mudanças visuais, com a continuidade dos elementos musicais observada no claro padrão de andamento e de repetição definido pelo tema dos metais associados às sensações de progressividade musical.

⁶⁶ Informações disponíveis em: <http://euterpe.blog.br/analise-de-obra/smetana-vltava-o-moldavia>. Acesso em 22/11/12.

⁶⁷ Conforme assessoria na área da música de Paulo Henrique Winterle.

⁶⁸ Informações disponíveis em: <http://radames.manosso.nom.br/arquitetura/casas/casa-da-cascata/>. Acesso em 20/11/12.

Uma maior segmentação das cenas em planos distintos obscurece o entendimento da ampla zona social. Não existe uma sequência de visualização dos percursos internos com movimentação contínua e suave. É um passeio interno rápido, e os demais níveis e ambientes como os íntimos e de serviço não são representados.

Embora no interior de cada cena se crie a sensação de combinação dos elementos plásticos, descaracterizando-se como planos esvaziados, predomina nessa sequência de interior uma sucessividade de cenas, isto é, uma maior segmentação dos planos. Observa-se, em contraponto, que na música há uma acumulação pela superposição de sons e temas distintos, embora com o tema dos metais em primeiro plano, definindo um sistema sonoro volumoso e encorpado.

Após o último giro, a câmera se afasta da ampla zona social interna e se desloca para o terraço adjacente externo, posicionado sob a mesma direção, mas em sentido oposto a escada em balanço, no nível da lâmina d'água, por onde a câmera iniciou seu passeio interno. Percebe-se uma dinâmica entre as sucessivas cenas, em função da menor durabilidade dos planos. Essa fragmentação caracteriza uma descontinuidade nas mudanças visuais.

O Quadro 19 mostra uma síntese do que aparece em cada uma das categorias rítmicas.

Quadro 19 - Predominância de dissonância entre as categorias rítmicas audiovisuais

Sequência IV	substância	duração	frequência	combinação
2:31 – 3:13	visual	intensidade	descontinuidade	segmentação
	musical	intensidade	continuidade	acumulação

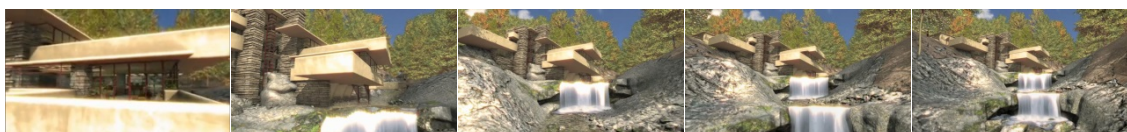
Fonte: Autora

Na sequência IV, embora ainda se observe a predominância de uma dissonância entre as categorias rítmicas de frequência e de combinação nas mudanças das imagens, em descontinuidade e segmentação, acompanhadas por movimentos musicais em que há continuidade e acumulação, percebe-se uma variação no modo como se dá a duração dos elementos visuais e sonoros caracterizados pela mesma intensidade.

5.3.5 Sequência V

As subcategorias rítmicas da extensidade e continuidade visual são retomadas na sequência V, por um plano-sequência, em que a câmera em posição *contra-plongée* se afasta da casa por um movimento de *zoom-out*, isto é, se abre do particular para o geral; observa-se uma primeira queda d'água e, logo, uma segunda (Figura 8).

Figura 8 – Imagens extraídas da sequência V



Fonte: *FALLINGWATER*, 2009. (3'14"; 3'16"; 3'21"; 3'24"; 3'26")

A intensidade na música se dá pela manutenção do segundo tema; toda a orquestra tocando com andamento acelerado pelo instrumental à base de cordas. Ainda observa-se uma continuidade pelo predomínio dos metais, graças à maior regularidade no padrão de andamento e de repetição.

Percebe-se, também, nas duas semióticas, uma acumulação determinada no plano visual por um enquadramento geral de visualização da casa “incrustada” na rocha e emoldurada pelo entorno com a cascata, a floresta e o terreno rochoso. E na música, há superposição de sons e temas distintos, conservando um sistema sonoro mais volumoso, mais encorpado.

No Quadro 20 se pode ver essas relações entre as categorias rítmicas.

Quadro 20 - Predominância de consonância entre as categorias rítmicas audiovisuais

Sequência V	substância	duração	frequência	combinação
3:14 – 3:30	visual	extensidade	continuidade	acumulação
	musical	intensidade	continuidade	acumulação

Fonte: Autora

Ao analisar o Quadro 20, vê-se que, embora haja uma dissonância entre a duração das duas semióticas, visual e sonora, há a predominância de consonância nas categorias rítmicas de frequência e combinação.

Aos três minutos e trinta e um segundos começa outro discurso musical, uma polca *tcheca* como acompanhamento ao início dos elementos visuais-verbais que constituem os créditos (Figura 9). O compositor Smetana, inspirado no ritmo da dança polca, descreve um casamento de camponeses. Há uma intensidade dos elementos sonoros, maior acentuação e marcações tônicas pela base instrumental para facilitar a dança; a sensação é de um clima de festa. Lentamente, as imagens e os sons vão ficando para trás e dá-se o encerramento do vídeo.

Figura 9 – Imagens finais do vídeo



Fonte: *FALLINGWATER*, 2009. (3'37"; 3'48"; 3'53"; 4'00"; 4'05")

Ao abordarmos a relação entre os elementos plásticos e sonoros do vídeo, não houve a pretensão de esgotar a riqueza dos sentidos dessa obra de arquitetura. As sequências apresentadas chamam atenção para a importância e a complexidade dos diversos pontos de vista que podem ser gerados, a partir da percepção das qualidades sensíveis, dos percursos e da espacialidade desvelados pela câmera. Reconhece-se o risco de reflexões reducionistas pela limitação visual inerente a qualquer enquadramento somada a uma montagem com “efeito de ilusão” de movimento em continuidade ou ruptura.

No processo de ensino e aprendizagem de uma disciplina tão abrangente na sua área de conhecimento, como a arquitetura, a produção e a apreensão de efeitos de sentido de textos audiovisuais têm relevância tanto para a compreensão global dos elementos que os constituem, como para a aplicabilidade da tecnologia digital, através da análise das relações entre o visual e o sonoro na produção de vídeos.

De que modo os sentidos são produzidos? Por meio das relações, das sensações e dos efeitos que se percebe. São pistas para se reconhecer e identificar a natureza plástica do dispositivo topológico na relação dos

ambientes natural e construído, para o qual o arquiteto dá uma importância singular.

Essa análise poderia incitar os estudantes de arquitetura a repensarem a relação que fazem da oposição natureza *versus* civilização, para definir os espaços que estudam, projetam e constroem. Esses espaços são, normalmente, definidos como espaços fechados, abertos, semipúblicos, semiprivados; expressões que sinalizam suficientemente uma necessidade pedagógica de prever uma posição que leve em consideração os espaços de transição, a contiguidade entre aberto e fechado, público e privado, e que manifeste uma apreensão sintagmática do objeto da arquitetura. (FLOCH, 1985, p. 134).

5.4 REFLEXÕES

O vídeo inicia pela apresentação e identificação da obra por meio de elementos verbais escritos, seguidos por uma cena na qual a relação da imagem com o som se faz por redundância, o que produz sentido pela reiteração, pela extensidade dos elementos água e som de pássaro que remetem a um apelo à natureza. É uma câmera posicionada quase no nível da lâmina d'água que se move em direção ascendente ao centro do terreno e finaliza o percurso da água corrente em contraponto com a intensidade da cena seguinte. Intensidade nos movimentos que fazem a matéria erguer-se do chão. É uma simulação da construção da obra de Wright mediante a intensificação de movimentos no espaço virtual da tela (em tempo ficcional), por meio da representação gráfica computacional. A inclusão dos recursos de renderização, animação e musicais ressalta as qualidades sensíveis do objeto em execução. Essa relação dos sintagmas visual e sonoro no referido audiovisual remete à articulação de categorias, conforme apresentado nas cinco sequências examinadas.

Ao acolher os conceitos de reiteração e contraponto examinados por Teixeira e relacioná-los num olhar mais atento à produção audiovisual *Fallingwater*, é possível observar certa saturação referente ao ritmo de

continuidade e movimento radial da câmera, reiterando a ideia de fluidez, num voo livre. Ao mesmo tempo, essa animação surpreende pela leveza espacial e sutileza na representação, o que marca um contraponto na repetição desencadeada pelo movimento de câmera.

Em relação aos formantes do plano de expressão, é possível observar que, na sua expressão eidética, a casa representa a apoteose da horizontalidade wrightiana; na dimensão matérica, os grandes balanços de concreto armado parecem suspensos no ar, contrariando a gravidade, num gesto de extravagância estrutural; a textura da rocha em contraste com as superfícies lisas de concreto e as esquadrias em ferro na cor vermelha acentua a estrutura e enfatiza a horizontalidade proposta; na ampla zona social mostrada quase não existem paredes, mas planos envidraçados e mobiliários que definem o formante topológico. A contiguidade interior e exterior cria relações espontâneas de fluidez espacial. Eis aqui, um exemplo genuíno da arquitetura moderna, produzida no início do século XX. Observado, principalmente, no uso do concreto armado que desafia os limites da técnica da época, com vãos ousados que se debruçam sobre a cascata e os amplos planos envidraçados com esquadrias de ferro.

Os enunciadores (criador e produtor do vídeo) optam por apresentar a obra como se fosse um elemento vivo a germinar num terreno fértil, que cresce e desabrocha como uma rosa e enuncia não só a visualização de detalhes significativos, como também o sentir de toda a atmosfera poética que envolve o seu fazer, a sua criação, ou seja, o texto audiovisual traduz em poesia não-verbal, um louvor de reconciliação do homem com a natureza. Isto porque Wright soube relacionar intimamente a obra, e conseqüentemente o usuário, com o “desfiladeiro” rochoso, a fonte de d’água, as árvores e as flores silvestres.

O enunciado audiovisual acolhe, numa espécie de materialidade virtual, aquilo que Greimas preconizou em seu projeto teórico, ou seja, a presença de qualificações estéticas, seja por meio da ocorrência de efeitos estésicos, seja por apelo a um deslumbramento sensível, a partir de um olhar atento aos sujeitos, aos objetos do mundo real e suas relações.

No vídeo *Fallingwater*, parece que as fraturas apontam para uma leitura de descontinuidades, de ruptura da dimensão cotidiana; e as escapatórias, segundo o conceito teórico de Greimas (Quadro 21), constituem-se, por adensamento, pelo acúmulo de qualidades matéricas e sensíveis, de efeitos de sentidos produzidos no nível profundo.

Quadro 21 - Relações possíveis entre as fraturas e escapatórias e as categorias rítmicas audiovisuais

Da imperfeição	Duração	Freqüência	combinação
Fraturas (rompimento)	ruptura súbita	rompe com cotidiano anestesiante	ruptura
	Intensidade	descontinuidade	segmentação
Escapatórias (adensamento)	escapar da reiteração	descontinuidade	adensamento
	Intensidade	descontinuidade	acúmulo

Fonte: Autora

O percurso realizado pela câmera considera a possibilidade das unidades espaciais serem motivadas pela ligação semissimbólica de figuras da expressão plástica e musical com o conteúdo do contexto que as caracteriza. A transição espacial gerada pelos percursos figurativos da extensividade à intensidade na ordem da duração dos elementos visuais e sonoros estabelecem ora continuidade, ora descontinuidade à frequência na percepção espacial.

Wright rompe com o paradigma que coloca natureza *versos* civilização na categoria das oposições. Mostra sim, que o espaço construído, o homem e o meio ambiente natural podem conviver harmoniosamente, como um continuum. O protagonista Wright se coloca como um actante de um corpo sensível e sublime, parafraseando Greimas (2002), que com maestria consegue “dizer o indizível, recriar o visível” através da arquitetura.

Uma possível leitura da produção audiovisual *Fallingwater* se volta para o modo como a linguagem de representação, por meio da computação gráfica e animação, pode contribuir para a rearticulação das relações semânticas organizadas entre textos arquitetônicos verbais e não-verbais. A proxêmica, que se interessa pelo movimento do objeto-câmera em função do

deslocamento do sujeito-observador-analítico (o câmera) não é menos significativa, pois são representações espaço-temporais das transformações narrativas que irão detectar os mecanismos de construção do sentido. Ela ressemantiza o olhar sensível aos espaços arquitetônicos, o lugar onde se instaura o acontecimento estético/estésico, por meio da observação de um sujeito sensível, provido de um corpo que é tocado por sensações visuais e auditivas. Nas palavras de Teixeira (2002, p. 259), “a entrada do sujeito nessa experiência só é possível pelo arrebatamento da paixão que os confunde, provocando a fusão entre sujeito e objeto.”

A expressão sensível (corporificada) em *Fallingwater* é um tributo à humanidade pelo sentido dado de harmonia, de equilíbrio, a uma relação não raras vezes conturbada como a do homem com a natureza. A *Fallingwater*, por configurar um ícone da arquitetura orgânica, é um exemplar representativo dos discursos significativos, embora a linguagem seja outra. Talvez se possa afirmar que esta obra de arquitetura transita nos mesmos níveis de excelência dos textos literários analisados por Greimas, o que comprova o talento do pensamento vigoroso e instigante de Wright. No campo do sensível, tanto a construção *Fallingwater* como *Da Imperfeição* manifestam igualmente estados de estesia do homem com o mundo natural. Esse é um dos enfoques importantes pelo qual o projeto teórico de Greimas dialoga com a essência do pensamento educacional contemporâneo, centrado em elementos do cotidiano, do mundo natural, do vivido, dessa experiência estésica que transita por todas as áreas do conhecimento criativo.

A essência da composição de *Fallingwater* está na pureza de suas linhas, no que é necessário e não supérfluo. Embora Wright (1869-1959) e Greimas (1917-1992) tenham vivido num mesmo tempo cronológico, que vai da década de vinte até a de cinquenta, não parece pertinente afirmar que tenham sido contemporâneos, no entanto, Wright intuitivamente, parece ter captado

com demasiada desenvoltura o foco da teoria da significação⁶⁹ no que diz respeito à apreensão do sensível e à produção de sentidos.

Ao analisar o vídeo *Fallingwater* é possível identificar o que constitui suas características principais, nos limites do que esse texto audiovisual diz e como ele diz. O foco está na interação entre as qualidades primárias do texto e os sentidos do sujeito, ou seja, a ocorrência de manifestações sensíveis, não verbais.

Os possíveis atravessamentos discursivos proporcionados na investigação de animações em computação gráfica pela relação entre real e virtual, realidade e imaginário, amplamente explorados no campo dos estudos cinematográficos, podem propiciar, também, no campo da educação, mais especificamente, nas áreas de criação, a construção de outras leituras sobre o mundo natural e o mundo da cultura.

Yvana Fachine se refere a uma semiotização da montagem, mas será que a definição de categorias, descritas pela autora são suficientes para dar conta, nos limites do verbal, de explorar os conceitos de ritmo, sequência harmônica ou fratura de um fenômeno?

Como os fluxos do que ocorre no nível do pensamento são “transcritos” numa sucessão de cenas? Uma câmera que se aproxima e que se afasta, um ponto de vista (do observador), o câmera que se desloca em torno do objeto, esse ir e vir do câmera, que dá dinâmica ao desenvolvimento da narrativa. Uma transformação que se dá em tempo ficcional, e que, ao mesmo tempo, revela um outro tempo. Que tempo é esse, passado ou presente? É o passado no presente ou o presente no passado?

Para o artista, um movimento real ou virtual resulta em efeito, vida e animação numa obra. Greimas em *Da imperfeição* chama um movimento em contraponto, descontinuidade ou intensidade, de fratura; e nos mostra, por meio de sua “genialidade discursiva”, uma dimensão outra da gramática

⁶⁹ A significação é uma transposição de um nível de linguagem a outro, de uma linguagem a uma linguagem diferente, e o sentido é apenas esta possibilidade de transcodificação. (GREIMAS, 1975, p. 13).

literária, poética e de sedução. Um mergulho na obra de Greimas é uma possibilidade de dar outro sentido aos sentidos dados no texto em análise. É como se filtrássemos a essência das coisas, na beleza simples do que é vivido. É refletir sobre o indizível, que não é visível, mas está presente. Presença que pode ser capturada pelos nossos sentidos, que remete à dimensão sensível, e, em última instância, à estesia.

6 ARTICULAÇÃO DE LINGUAGENS E ISOTOPIAS FIGURATIVAS NO VÍDEO *L'ALTRO*

Este exercício de análise fundamenta-se na aplicação dos conceitos de sincretismo oriundos da teoria da linguagem de Louis Hjelmslev; na semiótica das situações e do sensível de proposição de Eric Landowski, e nas pesquisas recentes de Ana Sílvia Médola e Ricardo N. de Castro Monteiro que envolvem o exame de textos audiovisuais.

O *corpus* de análise é o vídeo *L'altro*⁷⁰, produzido pela Sociedade Italiana *Digital Storytelling*, conforme mencionado no segundo capítulo. O documentário *L'altro* (o outro) é caracterizado como história de vida. Retrata um tema recorrente na educação: qual a percepção que temos de nós? Como nos vemos? Como vemos o outro e sua cultura? Como se dá o relacionamento com o outro? No vídeo, a presença de uma estrangeira em um país africano mostra que a convivência com diferenças de raça, de etnia e de religião é uma realidade que desperta inevitavelmente um questionamento identitário.

Em tempos de globalização, são cada vez mais frequentes as viagens, reais e virtuais, de pessoas de diversas classes sociais a países, estados, cidades com outros costumes e modos de vida. São territórios diferentes que implicam ver a si mesmo e ao outro a partir de um ponto de vista diverso. Vê-se, assim, a contemporaneidade e a pertinência das questões enfocadas no vídeo.

A análise semiótica que segue visa a constituir uma significação, através da descrição das relações tanto entre as linguagens como entre figuras ou categorias do plano de expressão com as categorias do plano de conteúdo, identificando valores de foria, oposições, isotopias e percursos; produzindo efeitos de sentido sincréticos situados no nível da enunciação.

A organização da narrativa entretetece imagens fotográficas que figurativizam famílias, outras que configuram fragmentos da natureza e da cultura africana, ao discurso de uma cidadã italiana, ao som de músicas

⁷⁰ Video *L'altro*. Disponível em: http://digitalstorytellingitalia.org/index.php?option=com_hwdvideoshare&task=viewvideo&Itemid=53&video_id=48).

características de países africanos. As relações entre as substâncias visuais, verbais e sonoras sensibilizam o enunciatário na construção dos efeitos de sentido.

Segue o enunciado verbal.

Eu vivi na África, não uma África terrível, desesperada, de tantos pobres ou do menino soldado, mas uma África quase normal. Eu tinha 8 anos quando cheguei na Nigéria, após ter conhecido outros países. Meu pai devia construir uma estrada de [Joster?] a Katsina Ala no Plateau State. À medida que os trabalhos prosseguiam nós nos afastávamos cada vez mais da cidade, como [Koortz?], nós viajávamos para os primórdios do mundo na floresta. A possibilidade de encontrar alguém branco era remota, mas, neste caso, os outros éramos nós. Kapuscinski disse que se pode viver toda a vida sem refletir sobre o fato de sermos brancos, negros ou amarelos, mas se sairmos de nossa esfera racial nos encontramos circundados de outros. Quando encontramos o outro olhamos a cor da pele, a naturalidade e a religião, mas principalmente a raça. Descobri-la aos 8 anos dá uma enorme vantagem. Tudo se transforma em um ativo. A nossa suposta superioridade é fonte de uma série de eventos casuais que não nos faz melhores nem piores, somente afortunados. Vivi na África por mais 6 anos e sempre soube que não era a minha casa e que eu era a outra, entretanto, não posso não amá-la. (Transcrição de áudio. Tradução nossa).

A dupla natureza desse vídeo, com uma natureza expressiva, significante e uma natureza de conteúdo, significada, revela, respectivamente, a articulação entre uma dimensão sensível e uma dimensão inteligível, enriquecidas pelo jogo de enunciados. Essas duas dimensões são desenvolvidas de maneira entrelaçada, indissociável, gerando uma forma única, o enunciado audiovisual.

O universo inteligível compreende as substâncias abstratas e imateriais: suas articulações, seus valores, seus temas, entre outros. O universo sensível compreende as substâncias que são perceptíveis pelos nossos sentidos: as cores, as formas, os materiais, a espacialidade, as sonoridades.

Nessa perspectiva é que retomamos a contribuição teórica de Hjelmslev, quanto à abordagem da relação entre os dois planos da linguagem: o plano de conteúdo e o plano de expressão. Médola (2009, p. 406), ao discutir e analisar um texto audiovisual, se utiliza do conceito de sincretismo de Hjelmslev e acrescenta:

[...] não é a substância da expressão entendida simplesmente como matéria que vai determinar se uma semiótica é ou não sincrética, e

sim a substância da expressão entendida como matéria assumida pela forma semiótica com vistas à significação.

O que Médola diz nos faz refletir sobre como se estabelecem os vínculos entre as linguagens. Num texto sincrético, cada linguagem contrai uma função. De acordo com Hjelmslev essa função está associada a uma dependência que necessita preencher condições de uma análise, ou seja, constituir elementos para a apreensão de sentidos.

A análise consiste, então, no registro de certas dependências ou certos relacionamentos entre linguagens que constituem o suporte do texto audiovisual. Médola (2009, p. 407) salienta que a linguagem audiovisual configura uma semiótica conotativa, pois seu plano da expressão é constituído pelos planos de conteúdo e de expressão de outras semióticas. E que a articulação desses diferentes sistemas semióticos pode ser pensada numa perspectiva hierarquizada em função de suas relações de dependência.

A partir destas colocações, é necessário enfatizar que o modo de organização textual da linguagem audiovisual é uma condição primeira para a análise das manifestações decorrentes dos modos de articulação das diferentes instâncias de substâncias.⁷¹ Visando a tornar mais inteligível essas relações de “dependência”, Médola novamente recorre à teoria da linguagem de Hjelmslev que estabelece uma forma de análise, considerando as relações de coesão e reciprocidade entre linguagens colocadas em relação numa estrutura textual.

O filósofo dinamarquês caracteriza essas dependências como funções que as unidades significantes contraem quando postas em relação. Assim, define como uma constante uma linguagem cuja presença é uma condição necessária para a presença da linguagem com a qual contrai função. Por variável uma linguagem cuja presença não é condição necessária para a presença da linguagem com a qual tem função (HJELMSLEV, 2006, p. 40-41).

⁷¹ Uma única e mesma substância comporta várias instâncias de apreensão e análise. Uma única matéria fônica, por exemplo, é suscetível de servir de substância semiótica a diversas formas, como a linguagem verbal, musical (GREIMAS, 1983, p. 443). Assim como uma substância gráfica, serve de forma para a linguagem imagética ou verbal escrita.

A partir dessa ideia, Hjelmslev define que numa função entre duas constantes tem-se a relação de interdependência; numa função entre uma constante e uma variável opera a determinação; e, na função entre duas variáveis configura-se uma constelação entre tais linguagens sincréticas⁷².

Hjelmslev argumenta que o objeto examinado existe em virtude do estabelecimento de relacionamentos ou dependências e admite uma interpretação particular dos funitivos, em cada caso. Lembrando que esses relacionamentos ou dependências no caso do texto audiovisual, em que cada linguagem se constitui num sistema, podem se manifestar em simultaneidade ou alternância.

Para Hjelmslev, o modo de assegurar a adequação de uma análise, uma reflexão acerca da natureza do objeto e suas partes, é considerar que no fundo o essencial não é dividir um objeto em partes, sistemas ou processos, mas sim adaptar a análise de modo que ela seja conforme os relacionamentos ou as dependências mútuas, que existem entre as partes. O estabelecimento de uma condição ou outra vai depender do modo como as linguagens se articulam.

Para se chegar a um entendimento dos relacionamentos contraídos entre diferentes linguagens, segundo a proposição teórica de Hjelmslev, é necessário, conforme já mencionado, proceder a uma série de desdobramentos de leitura. Nestes, figuras, percursos e temas são identificados e correlacionados através das relações que se estabelecem nas distintas linguagens.

Que linguagens são essas? Num campo caracterizado por linguagens híbridas, é possível encontrar dois sistemas presentes no texto audiovisual *L'altro*: o visual e o sonoro. O visual articula o imagético (plástico): os desenhos e as fotografias (efeitos de transição de slides) e o verbal escrito. O sonoro é manifestado pelas linguagens verbal oral e musical.

A apreensão de sentidos pela articulação das linguagens só existe em razão da forma da expressão e da forma do conteúdo que são constituídas

⁷² Conforme detalhado no capítulo 4, item 4.1, *O sincretismo de linguagens no audiovisual*.

pelas imagens e os sons, substâncias da expressão e por ideias e conceitos, substâncias do conteúdo.

A análise desenvolve-se por meio da identificação de categorias da expressão, que depreendem contrastes passíveis de serem homologados a categorias do plano de conteúdo; a partir de manifestações de oposição, no nível fundamental (profundo), a percursos figurativos e temáticos no nível discursivo (superficial). Foi necessário pontuar ocorrências, a fim de caracterizar tais percursos. Embora a articulação das linguagens seja de maneira multilateral⁷³, procedeu-se ao exame das relações estabelecidas por meio de funções bilaterais⁷⁴, conforme propõe Hjelmslev (2006, p. 41), nos casos em que as funções sejam construídas por mais de dois funtivos.

A análise circunscreve, assim, três núcleos. O primeiro aborda os desdobramentos gerados pela articulação das substâncias visuais e musicais; o exame de categorias e figuras plásticas como desenhos e imagens fotográficas, verbal escrito e elementos da letra da música. No segundo, são analisados os efeitos de sentido produzidos pela articulação das substâncias das linguagens visual e verbal oral (fala da narradora), que entram em sincretismo. E por fim, a partir da síntese dos relacionamentos entre as substâncias e as articulações das categorias entre as diferentes linguagens, são apontados os desenvolvimentos de outros percursos temáticos circunscritos no enunciado global.

6.1 RELAÇÕES ENTRE SUBSTÂNCIAS VISUAIS E MUSICAIS

A articulação das categorias do plano de expressão com categorias do plano de conteúdo procede pela observação aos recortes e enquadramentos de planos visuais em concomitância com o ritmo da música. O caráter cinético,

⁷³ O significado do termo multilateral, tratando-se da articulação de linguagens pode ser entendido como um sistema em que participam ou são envolvidas mais do que duas linguagens. (Dicionário online de português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/multilateral>. Acesso em: 20 jul. 2013).

⁷⁴ O significado do termo bilateral, tratando-se da articulação de linguagens, pode ser entendido como uma relação em que participam ou são envolvidas duas linguagens. (*Ibidem*).

relativo ao movimento visual no vídeo *L'altro*, limita-se aos efeitos de transição de *slides*, pois as cenas são constituídas a partir de fotografias.

O formante cromático no enunciado global constitui-se a partir da observação de quarenta e dois planos fotográficos que compõem toda a narrativa. Identifica-se no conjunto do sintagma visual a presença de quatro imagens em preto e branco, duas em sépia, e trinta e seis coloridas.

Na primeira cena do vídeo, destacam-se, na instância visual, o desenho e o verbal escrito, e, na instância sonora, a música. Greimas (2004) evidencia que o reconhecimento de categorias e figuras plásticas informa sobre o modo de existência da forma plástica. Observa-se nos significantes plásticos da primeira imagem (Figura 10) a sobreposição de três camadas de formantes cromáticos e eidéticos: sobre um fundo preto, em contraste a sinais gráficos brancos que se assemelham a fontes tipográficas, de conteúdo ilegível na resolução obtida, é formada a silhueta do mapa da África. Na primeira camada, encontra-se inscrita a epígrafe *L'ALTRO* (o outro) em vermelho com tipografia em caixa alta e em negrito.

O esquema cromático dessa primeira imagem é conhecido internacionalmente entre as cores adotadas pelo movimento Pan-africanismo que representa posições contra o racismo e pela fraternidade aos povos de descendência africana. No contexto desse movimento cultural, racial e político, as cores vermelha, branca e preta simbolizam, respectivamente, o sangue da raça negra, a paz mundial e o orgulho da raça negra (PANOZZO, 2007, p. 106). Temas subjacentes à cor vermelha trazem valores tanto de conotação disfórica, como os crimes de sangue, os conflitos, quanto de conotação eufórica como o acolhimento e solidariedade fraterna. (FARINA, 2006, p. 99).

A figurativização da presença de um “outro” sobre o continente Africano pelas figuras de expressão acima mencionadas estabelecem homologias com categorias do conteúdo, seja por oposição, o que gera contrastes,

Figura 10 – Cena de abertura do vídeo



Fonte: *L'ALTRO*, 2009 (0'02'')

diferenciação e superposição de traços semânticos, seja por isotopia, a qual produz concentração, reiteração ou neutralização de tais traços.

No Quadro 22, projetam-se algumas leituras a partir das oposições e da isotopia manifestadas na primeira cena.

Quadro 22 - Significação na cena inicial.

Visual		sonoro (música)	oposição	isotopia
Plástico	verbal escrito			
Eidético Silhueta do mapa África		Nkosi sikelela, (Deus nos abençoe)		identitária
Cromático Vermelho das letras	epígrafe <i>L'ALTRO</i>	idem	fraternidade vs conflito (sangue)	
Cromático Fundo preto Sinais gráficos brancos	idem	idem	preto vs branco	
Topológico Centralidade da imagem e da epígrafe	idem	idem	nós vs outros	
Significação audiovisual	Relações de identidade e alteridade com o povo africano			

Fonte: Autora

O termo *L'altro* se mostra preciso e consistente enquanto título, estimula a curiosidade sobre a suposta presença de um outro. Sua leitura é ativada pelo contraste cromático do vermelho sobre um fundo branco vazado pelo preto.

A composição cromática comunica, além das oposições apontadas, um outro significado subjacente ao branco e vermelho, associado a um “nós” (sonoro) e “outros”(verbal escrito), o que reserva espaço para a contraposição entre paz e conflito, reiterando a oposição fraternidade *versus* conflito.

As relações entretecidas entre as categorias da expressão e do conteúdo geram a superposição de traços semânticos que remetem às ideias de identidade e alteridade. Esses termos irão perpassar todo o vídeo, como tema de base desdobrado em “sucessivas frestas de sentido.”

Ao longo do vídeo, a instância musical estabelece algumas homologias em relação à instância visual. Se analisada a sua função, em relação às imagens fotográficas, observa-se que ambas contraem combinatórias. A

música *Nkosi Sikelel' iAfrika* foi composta em 1897 por Enoch Sontonga, um professor da Escola Metodista de Missões.⁷⁵

São encontradas muitas gravações dessa canção, com diferentes instrumentações e orquestrações. É possível, portanto, fazê-la com orquestra completa ou apenas com coral à cappella, como é o caso do vídeo *L'altro*. Esse coral compõe, provavelmente, vozes femininas entoando a melodia principal e vozes masculinas entoando o acompanhamento incluindo instrumentos apenas percussivos.⁷⁶ A gravação realizada no vídeo dá uma ideia "tribal" à música.⁷⁷

Essa música tornou-se um ícone da igreja popular, que mais tarde foi adotada como um hino em reuniões políticas. Era cantada como um ato de desafio durante os anos do *Apartheid*. O verso é cantado em *isiXhosa* e *isiZulu*.⁷⁸ Abaixo a letra da composição com a tradução entre parênteses:

Nkosi Sikelel' iAfrika (Deus abençoe a África)

Maluphakanyisw' uphondo lwayo, (Que suas glórias sejam exaltadas)

Yizwa imithandazo yethu, (Ouça nossas preces)

Nkosi sikelela, thina lusapho lwayo (Deus nos abençoe, porque somos seus filhos)

Sua configuração discursiva manifesta, através das figuras de expressão “Deus”, “abençoe”, “glórias” e “preces”, o traço semântico da devoção, faz alusão a um pedido de paz, de uma nação única. Apresenta uma isotopia

⁷⁵ Disponível em: <http://www.info.gov.za/aboutgovt/symbols/anthem.htm>. Acesso em: 12/05/2011.

⁷⁶ Winterle exemplifica uma variação da gravação presente no vídeo. Uma partitura contendo um arranjo específico de Karl Aloritas. Ela está escrita para quatro vozes mistas, duas femininas agudas e graves (soprano e alto) e duas masculinas agudas e graves (tenor e baixo). Daí advém a interpretação das vozes constantes no vídeo. (Conforme assessoria na área da música por Paulo Henrique Winterle).

⁷⁷ Winterle diz: “como observei em duas visitas ao Quênia e uma à África do Sul, com grande frequência grupos vocais africanos são musicalmente iletrados, sem formação musical e sem leitura de partitura. Eles possuem um ótimo timbre, afinação e facilidade muito grande para cantar, e costumam criar harmonias “de ouvido”, sem ler partituras. É possível que esta versão tenha sido criada assim, informalmente, sem que algum músico tenha previamente arranjado e escrito em partitura o hino. **Enoch Sontonga** compôs apenas o texto”.

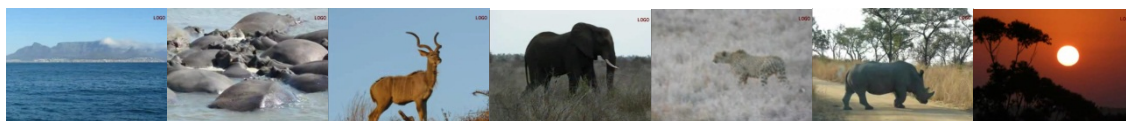
⁷⁸ Conforme observado por Lourenço Eugênio Cossa, moçambicano, doutor em educação pelo PPGEDU/UFRGS, *isiXhosa* e *isiZulu* são línguas africanas de origem bantu. Quando se quer fazer referência acerca de um sujeito étnico, o mesmo é chamado de *Xhosa* ou *Zulu*.

sonora, na qual esse verso é cantado no início do vídeo e repetido após a narrativa verbal oral.

Nkosi Sikelel' iAfrika foi o hino popular do Congresso Nacional Africano, uma organização negra inter-racial, *antiApartheid* que tem como slogan "a unidade na diversidade"⁷⁹. A partir 1997, por um ato constitucional passou a integrar, a primeira parte do Hino Nacional da África do Sul.

O traço de devoção manifestado na instância musical “alinha-se” aos traços das substâncias imagéticas que reiteram um gesto de amor à nação, como o simbolismo da expressão “I love África” grafado no balde que uma mulher africana carrega na cabeça. Assim como um gesto de louvor à exuberância da flora e da fauna concretizado no percurso figurativo encadeado por figuras da paisagem natural (Figura 11).

Figura 11 – Percurso figurativo de paisagem natural exuberante



Fonte: L'ALTRO, 2009. (2'16", 2'31", 2'37", 2'42", 2'46", 2'52", 3'02")

As duas cenas (Figura 12), do menino correndo (à esquerda) e do cartaz Biko (à direita) estabelecem um contrato de veridicção, ou seja, uma relação de verdade na ocorrência simultânea com o termo musical “somos seus filhos”, havendo aparentemente uma neutralização das oposições de expressão e conteúdo. Contudo, como tema subjacente existe toda uma carga figural em que tais categorias estão inseridas. No primeiro caso há uma correspondência da figura do garoto descalço, somente de bermuda, correndo, bem à vontade, com um brinquedo na mão que figurativiza uma sensação de alegria e liberdade. No segundo caso, aparece o cartaz de um ativista político, com a palavra “Biko” grafada na cor branca sobre um fundo preto. Esta palavra é

⁷⁹ CONGRESSO NACIONAL AFRICANO, um partido multirracial, ao menos na teoria. UOL Notícias, 2012. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2012/01/08/congresso-nacional-africano-um-partido-multirracial-ao-menos-na-teoria.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

envolvida numa repetição ordenada, como um tabuleiro de xadrez, pela fotografia de seu rosto (em escalas de cinza), em positivo, com maior ou menor contraste, e em negativo. A frieza dessas imagens numa gama monocromática é pontuada pelo contraste entre figura e fundo, luz e sombra que demarca a justaposição entre uma reprodução fotográfica e outra.

A palavra e a fotografia referem-se a Stephen Biko⁸⁰, um importante líder popular negro assassinado no cárcere. Sua imagem reitera a iconicidade da violência contra os negros.

A atração visual é justificada pelo desejo de enfatizar um efeito de sentido carregado pelo disfórico contraponto da opressão. Chama atenção nesse cartaz duas imagens em negativo, que dão a ideia de uma imagem falha, ou seja, daquele que foi banido.

Figura 12 – Cenas correspondentes a 1ª e 4ª ocorrência da expressão musical *Thina lusapho lwayo* (porque somos seus filhos)



Fonte: L'ALTRO, 2009. (0'05", 3'07")

⁸⁰ Natural da Província do Cabo, Stephen Biko formou-se em medicina. Ainda estudante fundou a Organização Sul-Africana de Estudantes, saindo da União Nacional de Estudantes Sul-Africanos, dominada por brancos liberais. Posteriormente, Biko ajudou a fundar a Convenção do Povo Negro, que congregava cerca de 70 entidades anti-apartheid. Em 1973 foi banido, mas continuou atuando com a ajuda de sua esposa e outros companheiros. Não acreditava em "escurecer" um pouco uma sociedade eminentemente branca, mas em resgatar a cultura dos povos ali existentes, tratar a todos como iguais e criar uma nova sociedade. O filme Um grito de liberdade, de Richard Attenborough, conta a história de um jornalista branco (Donald Woods, interpretado por Kevin Kline) que foge para o exílio para publicar um livro sobre Stephen Biko (interpretado por Denzel Washington). In: CARCERELLI, Luiz. *Só meia liberdade pode ser negociada*. [S.l.]: A Nova Democracia, 2010. Disponível em: <http://www.anova-democracia.com.br/no-67/2887-so-meia-liberdade-pode-ser-negociada>. Acesso em: 18 jul. 2012.

Portanto, a qualificação do sincretismo decorre, por um lado, pela concentração de traços semânticos (plásticos e sonoros) e por outro, pela produção de contraposições sensíveis (negativo vs positivo) que vão tecendo adensamento na formação do todo de sentido.

Figura 13 – Cenas correspondentes a 2ª e 3ª ocorrência da expressão musical *Thina lusapho lwayo* (porque somos seus filhos)



Fonte: L'ALTRO, 2009. (0'18"; 2'31")

Nas duas cenas que correspondem a segunda e terceira ocorrência da expressão musical *Thina lusapho lwayo* (Figura 13) o sincretismo ocorre, também, de natureza distinta. Na cena da esquerda, transborda a figura de um homem carregando pilhas de caixas no ir e vir, no meio ambiente do seu cotidiano, em que prevalece a neutralização de oposição ao termo “somos seus filhos”. Na cena da direita percebe-se a relação polêmica marcada pela oposição entre o verbal escrito *Apartheid* e o termo sonoro “somos seus filhos”.

Em outro momento do vídeo o divino (Figura 14) é representado na instância musical, pela figura de expressão “Deus” em simultaneidade ao humano, na instância visual, por meio das figuras como “*close* nos pés de meninos negros” e “sorriso meigo de um grupo de garotos negros” como se estivesse brincando ou dançando. Ambas as representações constituem-se de valor eufórico.

Figura 14 – Cenas correspondentes à 2ª ocorrência da expressão *Nkosi sikelela* (Deus nos abençoe)



Fonte: *L'ALTRO*, 2009. (0'11", 0'15")

Os efeitos de sentido produzidos pela relação entre as substâncias imagéticas e sonoras citadas são sintetizados no Quadro 23.

Quadro 23 - Efeitos de sentido entre visual e sonoro

plásticos e verbal escrito	sonoro	efeito
- Palavra escrita "I love África". - Percurso figurativo da paisagem natural.	Deus abençoe África glórias preces	exaltação à pátria, flora e fauna, paz e devoção.
- Garoto correndo descalço sem camisa - Cartaz com palavra escrita e foto do rosto de Biko	<i>Thina lusapho lwayo</i> (porque somos seus filhos)	admissão, liberdade, ironia, opressão, segregação
Grupo de negros circulando no espaço aberto. Imagem da Fachada e palavra <i>Apartheid</i> Museum	<i>Thina lusapho lwayo</i> (porque somos seus filhos)	admissão, coletividade ironia, segregação, não coletividade
- <i>Close</i> nos pés de crianças negras - grupo de garotos negros sorrindo	<i>Nkosi sikelela</i> (Deus nos abençoe)	relação humano e divino pedido de proteção

Fonte: Autora

A superposição das instâncias visual e musical, a partir dos trechos explicitados, reitera a dicotomia inclusão *versus* segregação, produzindo uma concentração de elementos que se encaixam.

6.2 RELAÇÕES ENTRE SUBSTÂNCIAS VISUAIS E VERBAIS ORAIS

Durante a fala da narradora, uma outra música é entoada ao fundo, reconhecida como *Shosholoza*⁸¹ que em *Zulu* significa “ir em frente”, uma espécie de hino não oficial da África do Sul. Identificam-se, apenas, como acompanhamento da melodia, instrumentos percussivos acústicos e alguma percussão eletrônica⁸², determinantes para distingui-la, na construção desse plano sonoro hierarquizado.

Essa música integra a trilha sonora do filme *Invictus* que traz a história de como Nelson Mandela, interpretado por Morgan Freeman, uniu forças com um capitão de equipe de jogo de rúgbi para ajudar a unir a nação. Esse filme retrata a segregação racial na África do Sul.

Assim como esse sutil elemento sonoro de fundo que dá adensamento à fala da narradora, observam-se alguns percursos da narratividade entre o visual e o verbal oral de valor eufórico e outros disfóricos que vão entretecendo a narrativa.

Na fala: “meu pai devia construir uma estrada [...] à medida que os trabalhos prosseguiam nós nos afastávamos cada vez mais da cidade [...] nós viajávamos para os primórdios do mundo na floresta”. Há uma reiteração do verbal com o percurso isotópico da instância visual (Figura 15), observado pela debreagem espacial caracteriza por um lugar em construção, pelas figuras como caminhão ou trator e jipes à beira da estrada de chão batido, as pranchas de madeira alinhadas no chão indicando a abertura do caminho. Numa leitura direta percebe-se uma neutralização de traços da expressão de cada linguagem.

⁸¹ Um fragmento da história dessa música é apresentado no vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=8RN-vCgV5Hs>. Acesso em: 23/08/2012.

⁸² Conforme assessoria específica, na área da música, de Paulo Henrique Winterle.

Porém, a cena da floresta (Figura 15d), na instância visual nos remete a uma paisagem “bucólica”, retratada por um valor “eufórico”, de paz, tranquilidade, harmonia com a natureza. Esse valor não é homologado na narrativa verbal, que não chega a agregar um valor à expressão “viajávamos para os primórdios do mundo a floresta”. Aqui a narradora coloca no discurso uma indefinição, uma incerteza, quanto ao valor de foria na sua relação com a natureza, admitindo uma interpretação entre os contrários não-disfórico e não-eufórico.

Figura 15 – Percurso isopótico de instância visual



Fonte: *L'ALTRO*, 2009. (0'37", 0'42", 0'48", 0'53")

O percurso figurativo da imigrante europeia⁸³ (Figura 16) circunscrito pela coletividade africana deixa transparecer certa naturalidade da família de estrangeiros na experiência de viver em um lugar em construção muito diferente de sua pátria. Aqui em contraposição à cena da floresta, os valores de foria não transitam pelos extremos na instância visual. Porém, as três últimas imagens da Figura 16, remetem em simultaneidade, a seguinte fala: “vivi na África mais seis anos e sempre soube que não era a minha casa e que eu era a outra, entretanto não posso não amá-la”. Nas debragens temporal e espacial, e categoria patêmica (ver nota da p.102), o verbal oral instala, muito claramente, no discurso um valor positivo à experiência vivida, revelado pela disposição afetiva manifestada.

⁸³ A origem italiana é identificada pelo idioma em que a narrativa é verbalizada.

Figura 16 – Percurso figurativo da presença do imigrante europeu



Fonte: *L'ALTRO*, 2009. (0'37", 0'42", 1'08", 1'32", 1'47", 1'53", 1'59")

Em várias fotografias são identificados atores figurativizados como um coletivo predominantemente de jovens negros em contraste com a presença quase “individual” do sujeito branco (Figura 17). Esses atores são caracterizados por um percurso isotópico que tem por base a contiguidade física entre os sujeitos a partir do toque. Monteiro (2009, p. 306), correlaciona essa categoria aos elementos de contiguidade ou não-contiguidade física estabelecida entre os sujeitos, o que define como “toque afetivo”, conforme categoria tímica definida por Greimas.

Figura 17 – Percurso figurativo da inclusão



Fonte: *L'ALTRO*, 2009. (0'58", 1'02", 1'13", 1'32", 2'26")

Percebe-se desde o início do vídeo um percurso isotópico que caracteriza a raça negra, figurativizada por uma sequência de fotografias ora de um garoto correndo, ora de um grupo de garotos, até um *close* nos pés das crianças em situações do cotidiano. São utilizadas figuras, como o vestuário simples, elementos da paisagem; que caracterizam construções precárias, a presença da sujeira, conformando, assim, uma condição de pobreza (Figura 18).

Figura 18 – Percurso figurativo da pobreza



Fonte: L'ALTRO, 2009. (0'05", 0'15", 0'18", 0'24")

O percurso da pobreza marca um contraponto disfórico em relação ao instalado percurso figurativo da paisagem natural. Subjacente a tais contrastes, está manifestada a categoria de oposição civilização *versus* natureza evidenciada nas duas instâncias, visual e verbal oral. O Quadro 24 mostra os elementos que caracterizam essa oposição.

Quadro 24 - Oposição civilização *versus* natureza

Visual	verbal oral
Percurso figurativo da pobreza	cidade
Percurso figurativo da paisagem natural	floresta

Fonte: Autora

Destaca-se, entre aqueles que protagonizam cenas da pobreza, um menino com uma arma na mão. Nesse momento ocorre uma superposição de traços da expressão visual com a verbal oral “eu vivi na África, não uma África terrível, desesperada, de tantos pobres ou do menino soldado”. Nessa expressão verbal, embora a imigrante reconheça determinadas condições disfóricas da vida na África, tanto que as descreve, porém, as introduz no discurso de maneira a dar um sentido de negação tanto à pobreza quanto à violência.

Na sequência da violência aparece a cena do cartaz, que destaca a palavra “Biko”. Para complementar o percurso figurativo da violência os elementos plásticos, eidéticos e cromáticos na imagem parcial da fachada do museu do *Apartheid* em tijolo à vista, simbolizam o muro, a muralha, a

repressão que foi esse regime⁸⁴. A expressão “*Apartheid*”, que significa “vidas separadas” (em africano)⁸⁵ é citada por Landowski (2002, p. 16) como exemplo da expressão extrema de segregação.

Apartheid é grafado na cor preta, enquanto *museum* na cor branca. O contraste entre ambas as cores e o fundo em tijolo à vista, estabelece uma hierarquia destacando o branco como algo vivo, como a memória de um museu, que almeja tempos iluminados e reservando ao preto o segundo plano, quase como um negativo, como o plano dos conflitos, aquele que reside em algum lugar do “passado”.

Figura 19 – Percurso figurativo da violência; toque não afetivo – individualidade – não-contiguidade



Fonte: *L'ALTRO*, 2009. (0'28", 2'31", 3'02")

Essas três imagens (Figura 19) pontuam as rupturas políticas e sociais a que muitos povos africanos encontram-se fortemente submetidos. Conferem eventos e momentos impossíveis de passarem despercebidos, o que coloca a condição humana, lembrando algumas palavras de Greimas, (2002, p. 75), num programa extremamente complexo com tudo que ele implica de reflexões, de hesitações em relação aos sentidos de vida e de morte. Por meio da não-

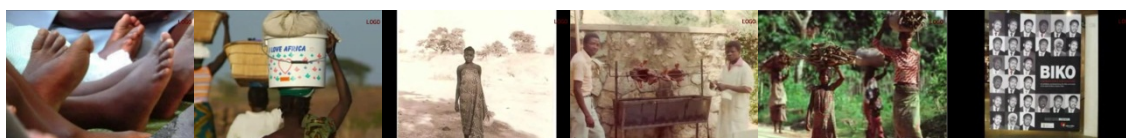
⁸⁴ Regime de segregação racial adotado entre 1948 e 1994 pelos sucessivos governos do Partido Nacional na África do Sul. A segregação racial iniciou no período colonial, mas o *Apartheid* a introduziu como política oficial. Essa legislação dividia o país em quatro nações composta por grupos raciais distintos ("negros", "brancos", "de cor", e "indianos"), segregando acesso a áreas residenciais, locais públicos, saúde, educação e outros serviços. Os negros foram privados de sua cidadania, tornando-se legalmente cidadãos de pátrias tribais conhecidas como bantustões. A estes eram oferecidos serviços inferiores aos dos brancos. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Apartheid>. Acesso em: 18/07/2012.

⁸⁵ APARTHEID. [S.l.]: Sua pesquisa.com, 2004-2012. Disponível em: http://www.suapesquisa.com/o_que_e/apartheid.htm. Acesso em: 18 jul. 2012.

contiguidade física dos sujeitos, nessas figuras se instaura no discurso um “toque” não afetivo, assim como a individualidade que se encerra no silêncio da narradora, enquanto são visíveis, na tela, em distintos momentos do vídeo, as imagens de Biko e do *Apartheid*.

As sucessivas cenas vão entrelaçando elementos da cultura⁸⁶ afrodescendente que é figurativizada no vestuário da garota negra, no *close* nos pés dos garotos negros, na culinária local, na iconicidade da imagem do ativista político Biko e na representação do feminino transportando objetos sobre a cabeça (Figura 20).

Figura 20 – Percurso figurativo de traços da cultura africana



Fonte: L'ALTRO, 2009. (0'11", 0'30", 1'17", 1'23", 2'06", 3'02")

Em síntese, no contexto dessa cultura, algumas categorias da expressão constituídas pelos formantes cromáticos articulados aos formantes eidéticos e topológicos, presentes nas imagens, se destacam pela força de seus significados, como as figuras já mostradas: *close* nos pés das crianças de pele negra é lido enquanto figura de conteúdo como “de origem africana”, o chão de terra, as construções simples representam o lugar onde se instaura um outro modo de viver, integrado a uma natureza exuberante e, ao mesmo tempo, com poucos recursos. A criança com a arma na mão explicita a necessidade de defender um território, a violência incrustada na cultura. Na

⁸⁶ Richter (2003, p.16) diz que “a noção de cultura, do ponto de vista antropológico, foi sendo construída a partir do século XIX, por meio de diferentes enfoques”. Num conceito clássico do século XIX “a cultura é vista como civilização, como um todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, leis, tecnologia, costumes, parentescos, religião, magia, e muitas outras capacidades e habilidades adquiridas pelos seres humanos como membros da sociedade”. E autora salienta que na atualidade “a cultura vem sendo entendida como um código simbólico, que possui dinâmica e coerência internas” incorporando “a noção de que as relações culturais supõem relações de poder, desigualdades, contradições”, ou seja “algum poder de dominação”.

imagem da mulher africana com balde na cabeça, observa-se a expressão inscrita “*I Love África*”, que expressa a paixão pelo continente como a pátria amada. A cena do curso da estrada esboçada com toras e pranchas de madeira identifica um lugar em construção, assim como pelo impacto causado pelas palavras “Biko” e *Apartheid*.

Desse modo, as contribuições da semiótica plástica, vão intervir na constituição dos sentidos por meio dos traços distintivos que manifestam um preenchimento semântico no nível discursivo. Os percursos figurativos e temáticos identificados repercutem “fortemente” na instância da enunciação, ao acrescentarem elementos figurativos na semântica discursiva e criarem complexificação à sintaxe discursiva instalando debreagens actanciais e espaciais ao longo do fluxo temporal enunciativo (Monteiro, 2009, p. 304; Barros, 1988, p. 89).

6.3 INTENCIONALIDADE NARRATIVA

Em concomitância a toda carga figural presentificada na instância visual, a narradora (imigrante) tematiza sua infância, numa espacialidade e temporalidade enuncivas, pois é um lugar e tempo projetados no passado, da passagem do estado de não saber para o de saber.

Assim, a infância recobre o percurso narrativo da conjunção com o saber, tematizado como a descoberta de verdades essenciais da vida, figurativizado na fala: “descobri-la aos oito anos dá uma enorme vantagem, tudo se transforma em ativo” e nas figuras de expressão do “percurso figurativo da inclusão”, que representam a experiência vivida em ação, remetendo a uma semiótica das situações, conforme proposição de Landowski.

A fala inicia em discurso direto. Em “eu vivi na África” e “eu tinha oito anos quando cheguei na Nigéria”, a narradora projeta um “eu” no interior do discurso. Nas duas expressões, instaura-se uma debreagem actancial enunciativa, criando, assim, um efeito de sentido de verdade e debreagens espacial e temporal enuncivas, fazendo referência ao lugar e tempo da

infância. Proporciona ao enunciatário a ilusão de ouvir suas “verdadeiras” palavras.

O enunciado de estado é regido por uma história de vida em busca da identidade, o que engendra uma “crise de alteridade”. Landowski (2002, p. 4) observa que ao encarar o plano da vivência individual ou de uma consciência coletiva, o sujeito, na emergência por dar sentido à sua “identidade”, parece passar, necessariamente, por um percurso de “alteridade” a ser construído.

Esse percurso da alteridade, traçado na instância verbal em conjunção com elementos visuais e musicais, configura a estratégia global de manipulação do enunciador para seduzir o enunciatário. Na performance, a narradora é dotada de um “querer-ser”, aberto ao diálogo, à troca de experiências, de “querer” compreender essa relação com o outro. Cita Kapuscinski: “se pode viver toda a vida sem refletir sobre o fato de sermos brancos, negros ou amarelos, mas se sairmos de nossa esfera racial nos encontramos circundados por outros”.

Ryszard Kapuscinski, jornalista polonês, chegou à África em 1957, logo após o fim do domínio colonial. Escreveu sobre o continente africano por mais de três décadas. Identificou uma outra faceta geográfica da África, um universo espiritual pouco compreendido.⁸⁷

Na instância legal, como evidencia Landowski, todo indivíduo é um sujeito, igual ao outro, seu semelhante, qualquer que seja ele. Entretanto, essa visão é muito diferente no plano das práticas sociais, quando se encaram determinadas relações entre sujeitos em situação.

Ao verbalizar “mas se sairmos de nossa esfera racial nos encontramos circundados por outros” e “quando encontramos o outro olhamos a cor da pele, a naturalidade e a religião, mas principalmente a raça”, a estrangeira manifesta

⁸⁷ Na obra *The Shadow of the Sun*, Kapuscinski sintetiza suas experiências em terras africanas, o que se tornou uma obsessão na sua carreira. A partir da esperança de independência provocada pela desintegração sangrenta de lugares como Nigéria, Ruanda e Angola, o autor relata grandes mudanças sociais e políticas através do prisma do africano comum. Disponível em: http://ebookstore.sony.com/ebook/ryszard-kapuscinski/the-shadow-of-the-sun/_/R-400000000000036704. Acesso em: 17/07/2012.

alguns dos elementos que têm por efeito introduzir, nos sujeitos, toda espécie de disparidade social em termos de estatutos, papéis e posições relativas, que interdefinem os indivíduos e os diferenciam uns dos outros. Essa diferenciação é caracterizada nos dois percursos (traços da cultura africana e presença do imigrante europeu) anteriormente identificados na instância visual e reiterados na instância verbal por meios das figuras, “brancos”, “negros”, “nós”, “outros” que opõem os sentidos de identidade e alteridade. O Quadro 25 procura evidenciar como essa oposição entre identidade e alteridade é mostrada no vídeo, no verbal oral e plasticamente.

Quadro 25 - Oposição identidade *versus* alteridade

verbal oral	Plástico
<ul style="list-style-type: none"> - brancos - negros - nós - outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Percurso figurativo da presença do imigrante europeu - Percurso figurativo de traços da cultura africana

Fonte: Autora

Um ponto de “clímax” se dá por um breve instante de silêncio musical, o que acentua a seguinte categoria de expressão verbal oral “a nossa suposta superioridade é fonte de uma série de eventos casuais que não nos faz melhores nem piores, somente afortunados”, introduzindo no discurso uma mudança de estado, estabelece a ruptura com a “mitologia da superioridade”.

Esse discurso verbal é pontuado pelo conteúdo imagético figurativizado por um grupo de homens africanos segurando uma presa de marfim de elefante, em contraste a uma cena fotográfica que focaliza, por uma câmera em *plongée*, uma área nobre com avantajadas piscinas, provável local de acesso restrito (comum nos tempos do Regime do *Apartheid*). Essas relações são homologadas tanto a uma temática que evidencia diferenças, traçado o percurso da riqueza à pobreza quanto remetem aos sentidos de inclusão e exclusão. O Quadro 26 traz a oposição entre pobreza e riqueza no plástico e no verbal oral.

Quadro 26 - Oposição pobreza *versus* riqueza

Plástico	verbal oral
Percurso figurativo da pobreza	negação da pobreza
Vista aérea parcial de área privativa com piscinas	afirmação condição de afortunados

Fonte: Autora

A este respeito Landowski observa que, socialmente ou para si mesmo, cada indivíduo apresenta-se, como pertencente a ‘seu’ meio étnico ou cultural, além, é claro, de sua faixa etária, geração e sexo (LANDOWSKI, 2002, p. 31-32). A fala no vídeo: “a nossa suposta superioridade” explicita um “nós” de referência que tende a superpor uns aos outros, discutidos por Landowski, como acúmulo de marcas sociais, que torna alguns ‘mais’ sujeitos do que outros, ao passo que estes outros não passariam de imagens falhas, ou mesmo em negativo.

É no apoio aos preconceitos, que tem por efeito valorizar sistematicamente a posse de certos atributos sociais, herdados, que o orgulho identitário de determinados grupos se fortalece e os faz se considerarem os “nós” de referência. O problema, observado de modo bastante pertinente por Landowski, e lançado pela imigrante europeia, remete ao modo como esse sistema de estereótipos identitários poderá servir, também, de referência a esse grupo supostamente de “elite”. (LANDOWSKI, 2002, p. 33).

É aberto caminho para uma reflexão sobre as sociedades que gozam de posição econômica, cultural ou política dominante, com uma autoimagem idealizada de si, e que tendem a definir negativamente a alteridade daqueles que não reconhece como um dos “seus”, engendrando um grau de não-conformidade às diferenças. Se olharmos pelo ponto de vista do outro, será que este internaliza a rejeição dos que se julgam superiores?

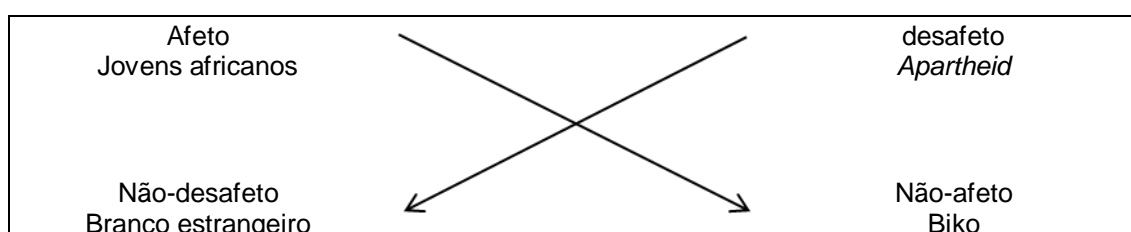
6.4 ARTICULAÇÃO DE CATEGORIAS NO ENUNCIADO GLOBAL

A partir dos percursos figurativos da inclusão e da violência, é possível depreender um percurso de categoria tímica, isto é, uma disposição afetiva fundamental. O sentido que carrega a ideia de inclusão é percebido pela euforia do percurso de asserção não-desafeto/afeto marcado pela relação da

estrangeira com a comunidade africana evidenciada nas reflexões constantes na instância verbal oral e reiterada na narratividade visual. Já o sentido que caracteriza a violência, é percebido pela disforia do percurso de asserção não-afeto/desafeto que marcam a relação de Biko com o regime do *Apartheid*.

Monteiro (2009, p. 307) usa as expressões, diagonal do afeto e do desafeto, o que permite gerar uma representação dessa intersecção de relações por meio de um quadrado semiótico. No Quadro 27 é mostrada esta representação do percurso dos afetos.

Quadro 27 - Representação do percurso do afeto



Fonte: Autora

Esse percurso (Quadro 27) representa na sintaxe fundamental os excessos que marcaram as ações do regime do *Apartheid*. Assim como, sinaliza as relações intersubjetivas entre a estrangeira e o *Apartheid*. Numa relação de negação que é explicitada na figura de expressão verbal oral “não uma África terrível, desesperada, de tantos pobres ou do menino soldado”.

O percurso figurativo da inclusão estabelece uma qualificação eufórica e um valor positivo, a partir da evidência de um toque afetivo à contiguidade física entre o grupo de africanos e os estrangeiros brancos.

O percurso da violência estabelece uma qualificação disfórica e um valor negativo, presentificados na narrativa visual pelo menino com a arma na mão; nas imagens do rosto do ativista político Biko, e na expressão *Apartheid Museum*.

Os elementos qualificados pela euforia e disforia interligam-se aos sentidos de coletivo e individual. Tais sentidos caracterizam-se na recorrência das figuras de grupo de jovens africanos, naqueles em se instaura a amizade,

o afeto, o sentido de coletividade. Por outro lado, a expressão extrema de desafeto, de segregação presentificada na palavra *Apartheid*, contrapõe-se à ideia de um coletivo, caracterizando a não coletividade.

Assim é depreendido outro percurso temático focalizado nas relações do coletivo ao individual; esse último correlaciona-se às imagens do rosto do ativista político Biko. Opõe-se ao sentido de individualidade, as figuras de “grupos de jovens africanos” caracterizando a coletividade. O Quadro 28 mostra a representação da coletividade *versus* individualidade.

Quadro 28 – Representação da coletividade *versus* individualidade

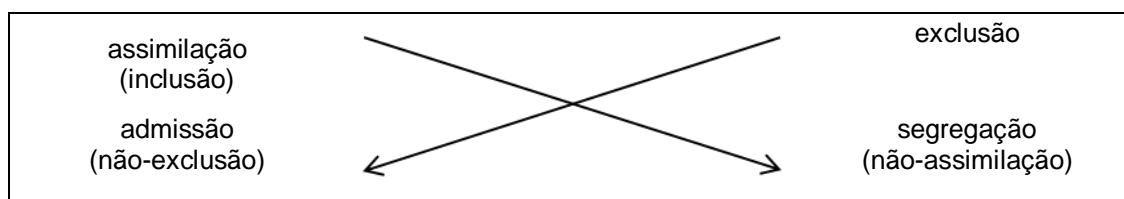
coletividade grupo de jovens africanos	individualidade Biko
Não-individualidade Branco estrangeiro	Não-coletividade <i>Apartheid</i> Menino soldado

Fonte: Autora

A partir dos feixes de contrastes, que determinam qualificações eufóricas e disfóricas com valores positivos ou negativos, como: “fraternidade e conflito”, “nós e os outros”, “branco e preto”, “afeto e desafeto”, “individualidade e coletividade” e “liberdade e opressão”, é possível depreender uma categoria mais profunda, passível de ser alinhada à oposição semântica de base do plano do significado, que é admissão *versus* segregação.

Na conceituação de Landowski (2002, p.15), a conjunção e a disjunção pela busca da identidade operam, respectivamente, num percurso temático que vai, aos extremos, da assimilação (inclusão) à exclusão. A tensão entre os extremos, ou seja, os subcontrários, está na admissão (não-disjunção) e na segregação (não-conjunção). O Quadro 29 traz a representação do percurso da assimilação.

Quadro 29 - Representação do percurso da assimilação.



Fonte: Autora

O disfórico, homologável à exclusão se revela nas rupturas, na expressão de disjunção, presentificada na imagem do ativista negro “Biko”, assim como na não-conjunção, que revela a segregação internalizada na expressão “*Apartheid*”. O eufórico é homologável à admissão de um outro, o estrangeiro. E a assimilação, representante da expressão máxima da inclusão, permanece como ideologia, uma promessa de conjunção plena. O Quadro 30 procura evidenciar como as relações entre admissão e segregação se mostram nas instâncias visuais e musicais do vídeo.

Quadro 30 - Oposição admissão versus segregação

Instância	admissão	segregação
visual	-Leve sorriso num grupo de garotos negros (paz) -Garoto correndo descalço sem camisa (liberdade) -Toque afetivo entre garoto branco e garotos negros (admissão)	-Garoto negro com a arma na mão (conflito) -Cartaz foto do rosto de Biko (opressão) -Fachada do museu do <i>Apartheid</i> (segregação)
verbal oral	-Não uma África terrível -Não posso, não amá-la	-África desesperada Tantos pobres -Menino soldado
verbal escrita		- palavra Biko -Expressão <i>ApartheidMuseum</i>
musical	- Deus nos abençoe - Somos seus filhos	

Fonte: Autora

6.5 REFLEXÕES

Os efeitos de sentido são produzidos pela forma como se dá a interação dos elementos significantes e dos significados constituídos a partir do que os planos de expressão e conteúdo comunicam e como comunicam.

Criar percursos de leitura em objetos constituídos por linguagens sincréticas não é tarefa fácil. O adensamento gerado pelos múltiplos elementos que entram em sincretismo mostra a dificuldade na interpretação dos fenômenos de natureza diversa entrelaçados nas linguagens.

A relação social do projeto *Storytelling*, no audiovisual apresentado, demonstra que a temática de construção do “eu” pode ser explorada por meio

de valores que questionam crenças e hábitos, no presente e/ou no passado, colocando o enunciatário a repensar-se enquanto ser humano.

A narradora relata suas experiências e vivências e expõe uma visão particular de mundo, o que mostra uma forma de evidenciar diferenças; ao se defrontarem com outras culturas, os sujeitos passam a fazer questionamentos inerentes ao ato de vivenciar tais experiências, o que conseqüentemente desencadeia uma série de reflexões, manipuladas por ocorrências externas (um contexto diferente do conhecido) e provocadas por reações internas (novas percepções que o sujeito passa a ter do outro e do mundo). Outro aspecto a considerar, é que a narradora ao usar a primeira pessoa do plural, busca envolver o enunciatário em sua história, criando um efeito de cumplicidade.

Através da linguagem audiovisual, aguçadora dos sentidos, diversos significados podem ser transmitidos, em função da presença de contingentes espaciais e temporais, que, provavelmente, irão deflagrar as limitações de uma única linguagem. Interpretar como a linguagem audiovisual é articulada no vídeo em exame é descortinar um jogo de sedução “compreendido” no enunciado global; é explicitar por quais formas sutis se dá a relação entre as diferentes linguagens.

Na desconstrução desse texto audiovisual, de como cada linguagem articula-se com outra, através dos mecanismos sintáticos e semânticos que graduam as distinções entre categorias e geram os efeitos, perceberam-se sucessivas frestas de sentido, considerando, a partir disso, não operatório apontar uma lógica de relações de dependência estabelecida entre tais linguagens, conforme os termos “constantes” e “variáveis” postulados por Hjelmslev.

Tais definições baseiam-se em conceitos não específicos, como: presença, necessidade e condição. Adotá-los na análise desse vídeo, como termos para classificar as sensíveis funções estabelecidas entre as linguagens, poderia deixar escapar as relações entremeadas entre elas, aquelas que vão construindo pouco a pouco a significação.

Ao invés de definir e estabelecer relações de dependência entre tais termos, pareceu-nos mais produtivo explorar, pontuar e especificar as relações estabelecidas entre as linguagens, identificando e justificando os percursos de sentido construídos. No entanto, a relevância teórica do postulado de Hjelmslev abriu caminhos para se pensar a operacionalização das associações entre as diferentes linguagens, indicando que poderiam ser decompostas de maneira bilateral, embora estejam articuladas de maneira multilateral (Hjelmslev, 2006, p. 41) revelando relações intrínsecas, fundamentadas nos valores, processos e modos de atribuir sentido presentes no texto.

A significação está orientada, no caso estudado, à convergência da apreensão de questões culturais, simbólicas e estéticas. No entanto, as reflexões realizadas não tiveram a pretensão de esgotar, ou excluir outras possibilidades de leitura ou métodos de análise.

É possível observar no exercício realizado, que os modos de produção da cultura contemporânea corporificados em textos sincréticos, quando examinados na sua forma de expressão e de conteúdo, criam um espaço para a necessária articulação entre o inteligível e o sensível, o que realimenta e estimula os processos de participação, representação, desejo e criação.

7 ESTRATÉGIAS ENUNCIATIVAS NA PRODUÇÃO SINCRÉTICA DE JARBAS AGNELLI

Este estudo apresenta a análise semiótica de uma produção sincrética, considerando a relevância de qualificar a leitura de produções contemporâneas de caráter cultural e educativo para o ensino de graduação, em especial, para o ensino de design.

Para a leitura semiótica do vídeo *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto*, o foco foi direcionado aos processos de significação nas relações de articulação das linguagens, no referido audiovisual, por meio dos mecanismos sintáticos e semânticos que reconstroem suas práticas e estratégias, tanto no nível do inteligível quanto no nível das experiências sensíveis, presentes no texto. Para discutir tais relações, o estudo assumiu um eixo analítico, através do qual foi focado o problema da construção do percurso gerativo e da produção de efeitos de sentido.

Uma questão primeira diz respeito ao lugar de quem está realizando esta análise do referido vídeo. Quem está lançando este olhar? É o olhar de uma professora de desenho. Embora tenha recorrido a uma assessoria na área da música, o olhar não é de um músico, nem de um cineasta, ainda que muitas contribuições tenham sido obtidas no campo da comunicação. De acordo com Pillar (2011), assumir o lugar através do qual nos posicionamos para realizar uma leitura mostra nossos interesses, nosso direcionamento de leitura. Como professora de desenho interessada nas relações advindas da apreensão e articulação entre as linguagens, para a construção de efeitos de sentido, não me detive em analisar cena a cena.

7.1 SEMIÓTICAS SINCRÉTICAS

Teixeira (2003, p.11), como citado anteriormente, chama atenção para um princípio básico da metodologia de análise de textos sincréticos: deve-se, fundamentalmente, analisar a estratégia enunciativa que sincretiza as linguagens numa unidade formal de sentido, ou seja, rejeita-se a ideia de que haveria uma enunciação para cada sistema envolvido.

A percepção de Sousa (2009, p. 373) é de que “a tentativa de formulação de um ‘esquema’ organizador das estratégias enunciativas justifica-se metodologicamente como percurso de análise”. No entendimento da autora, a partir da observação de quais esquemas regem tais estratégias, será possível avançar na construção de uma metodologia útil à análise dos textos sincréticos.

A manifestação do sensível, presente em um texto que explora várias linguagens além da verbal, necessariamente deve passar por uma reflexão que busca como referenciais teorias que se ocupam da ampliação de uma formação no âmbito do inteligível para uma dimensão, também, no nível do sensível, ancorada na construção de efeitos de sentido, o que permitiria engendrar um olhar inteligível e sensível no sujeito.

Nessa perspectiva de contribuir para a leitura de produções contemporâneas, no âmbito das semióticas sincréticas, é que se propõe a análise do vídeo de Jarbas Agnelli. Acredita-se que um processo de análise de modo sistemático possa contribuir para a construção de uma metodologia de leitura que articule as diferentes linguagens presentes nas mais variadas manifestações sincréticas da atualidade, de interesse para os campos da educação e do *design*.

7.2 ORIGEM DO TED^x SÃO PAULO

O vídeo analisado foi produzido a partir da apresentação do músico, Jarbas Agnelli, na conferência TED^x São Paulo. Essa conferência caracteriza-se por ser um programa de eventos no Brasil, organizada de forma independente, que reúne pessoas para dividirem experiências de pensadores de diferentes áreas de conhecimento como arte e tecnologia, ciência e negócios, para falar sobre suas ideias. A apresentação de Agnelli ocorreu na primeira edição do evento no Brasil, no dia quatorze de novembro de 2009, sobre o tema *O que o Brasil tem a oferecer ao mundo hoje?* (TED^x São Paulo, 2012).

O evento de âmbito internacional surgiu em 1984, como uma conferência anual na Califórnia. *TED* significa *Technology, Entertainment, Design*, três grandes áreas temáticas que, em conjunção, podem “modelar o nosso futuro”, acreditam seus mentores. Entre vários palestrantes de destaque, estiveram presentes Bill Clinton, Bill Gates, o músico Paul Simon, o biólogo Edward O. Wilson, o empresário britânico, Richard Branson, fundador do grupo Virgin, e o *designer* Philippe Starck. Sobre os resultados? Algumas expressões podem dar a dimensão dos efeitos – conexões inesperadas, percepções extraordinárias, poderosa inspiração. Aproximadamente quinhentas palestras estão disponíveis no *site* do evento. A cada ano, a organização elege um pensador de destaque para que possa realizar “Um Desejo que Vai Mudar o Mundo”. A organização pretende transformar seu mote “ideias que merecem ser espalhadas”, cada vez mais, em realidade. “Acreditamos apaixonadamente no poder das ideias para mudar atitudes, vidas e, em última instância, o mundo”, dizem os organizadores do *TED*. (*TED*, 2012).

7.3 ELEMENTOS TEXTUAIS NO DISCURSO DE AGNELLI

No vídeo, intitulado *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma fotografia*⁸⁸, Agnelli conta que num dia pela manhã, ao ler o jornal Estadão, visualizou uma fotografia de pássaros pousados em fios elétricos e logo associou a uma pauta musical. Ele tomou, então, a iniciativa de recortar a fotografia e tentar tocar aquilo que os pássaros estavam compondo. Segundo suas palavras: “Fui para o piano e vi que era uma melodia poética, doce, quase infantil. É claro que eu interpretei tempo, duração das notas e tentei ser o mais fiel possível à posição dos pássaros quanto aos acordes e à melodia que eles estavam formando.” (Agnelli, transcrição de áudio).

Agnelli prossegue, contando que fez um arranjo clássico e mandou tal fotografia para Paulo Pinto, fotógrafo do Estadão. Ao receber a fotografia,

⁸⁸ Vídeo *Agnelli, Jarbas: Birds on the wires [...]*. Disponível em: (<http://www.youtube.com/watch?v=-7XoQuc9nlg>) e tem seis minutos e doze segundos de duração.

Pinto “ficou super emocionado, disse que lindo!” Logo enviou a fotografia original a Agnelli, que “era uma foto com mais espaço”. Ele diz: O Estadão havia cropado a foto, então, acabei ganhando quatro notas para cada lado. Voltei para o piano, toquei de novo e parece que a coisa fechou”. Agnelli destaca que “eram as notas que estavam faltando na minha melodia”. O músico diz que enviou o material novamente para o fotógrafo, o qual mandou a uma repórter, e a história acabou virando uma matéria no próprio Estadão.

Agnelli surpreso verbaliza: “fiquei intrigado com a dimensão que aquilo estava tomando e resolvi fazer um vídeo para ilustrar o meu raciocínio de interpretação daquela foto”.

O vídeo foi postado na Internet e, dois dias depois, nas palavras de Agnelli: “virou um hit mundial, uma coisa que não dava para imaginar a velocidade e o poder que aquilo poderia ter, entrou em *sites* como *Gizmodo*, *wired*, *msn*”.

Agnelli passou uma semana dando entrevista para a rádio americana, rádio alemã. O vídeo foi apresentado no *TED^x finity*, no Festival de Columbia de Nova Iorque, ou seja, “a coisa cresceu milhões de *views*, não dava para imaginar que aquela pequena iniciativa ia virar isso! Acho que a lição que fica para mim é que é possível ver poesia em qualquer lugar, depende só do jeito que a gente olha” (Agnelli, transcrição de áudio). E completa: “É possível realizar isso, depende da gente ter uma iniciativa”.

Na sequência, Agnelli no teclado, juntamente com um grupo de nove músicos, incluindo instrumentos de sopro, corda e percussão, toca a melodia *Birds on the wires*, numa versão extendida no palco do *TED^x SP*.

Esse vídeo chama atenção não somente pela música, mas, sobretudo, pela estruturação de sua manifestação audiovisual, pelo instigante aporte verbal e visual que nos leva ao problema fundamental do sincretismo de linguagens: de que maneira são construídos os efeitos de sentido de uma enunciação única em um texto que apresenta substâncias advindas de diferentes semióticas, como musical, visual e verbal.

O vídeo é composto, basicamente, por dois blocos principais, de aproximadamente três minutos cada um. A organização topológica é marcada por dois momentos temporais.

No primeiro, o músico Jarbas Agnelli conta como a música foi criada e qual a sua motivação de base. No segundo momento, a música é apresentada ao público do *TED^X*, envolvendo um importante referencial visual e sonoro. Esse referencial audiovisual instaura um jogo de alternância entre cenas que vão mostrando desenhos, o palco e a orquestra em sincronia com a música, imprimindo qualidades sensíveis e inteligíveis às categorias de expressão e conteúdo ali presentes.

7.4 PARTE INICIAL – SUBSTÂNCIAS VISUAL E VERBAL ORAL

A organização topológica das cenas iniciais é subjugada à figura central do narrador (Agnelli) e ao entorno constituído pelo palco do *TED^X*. A cena inicial mostra Agnelli em movimento no palco. Ele rapidamente se posiciona no centro da tela; em primeiro plano e ao fundo, aparece parte do logotipo do *TED^X*, onde predominam as cores vermelho e azul.

Agnelli é focalizado por diferentes planos (de conjunto a *close*), parece um pouco tímido ao desviar o olhar da câmera, às vezes olha para a plateia presente (que não aparece no vídeo), outras vezes baixa a cabeça, fala por meio de um microfone preso na orelha e usa vários gestos com as mãos. Desse modo, revela-se uma performance pessoal de interação com o enunciário. Nessa etapa, o texto audiovisual constrói um enunciado pautado nas linguagens imagética, verbal oral e gestual.

Nos instantes em que a câmera dá *close* em Agnelli, evidenciam-se a direção do olhar, a expressão facial, o cinetismo dos gestos, a entonação vocal, o que enfatiza o conteúdo verbal oral, criando um regime de maior interação e aproximação com quem o assiste. Há, nesse momento, uma reiteração de linguagens, verbal oral e visual que, simultaneamente, mobilizam audição e visão em torno da construção de valores subjetivos; são estados de ânimo e de alma que significam a cena.

Ao narrar com detalhes seu processo de criação e não proceder somente à apresentação do objeto acabado, Agnelli estabelece relações multissensoriais entre o objeto sincrético e o interesse do público ouvinte. Ao concluir sua fala, Agnelli se dirige diretamente à plateia e diz: “eu queria tocar essa música para vocês. Eu fiz uma versão estendida especialmente para o TED”. Já nessas primeiras cenas, é possível perceber como a enunciação vai sendo construída.

O elemento central em foco no discurso, o enunciador-narrador do vídeo como figura de comando da cena, provoca a apreensão dos olhares dos enunciatários. Destaca-se, assim, o papel da mediação do narrador para garantir a aproximação. Considerando, ainda, que esse narrador não é um sujeito qualquer, mas o próprio criador, a contar sua história, sua experiência estética, imprime-se e reforça-se um efeito de “verdade” ao discurso.

Sousa (2009, p. 378) propõe o estabelecimento de uma adesão sólida entre enunciador-enunciatário. A autora diz que: “observar a dinâmica desse jogo ajuda a compreender a construção do enunciador, entendido como a imagem de um “eu” que está explícito na enunciação de Agnelli. Isto porque a relação estabelecida entre enunciador-enunciatário é que irá garantir a eficácia discursiva, já que, quanto maior for a funcionalidade do discurso, maior será a identificação entre esses actantes.

Agnelli comenta que:

[...] o vídeo foi postado na Internet e dois dias depois virou um hit mundial, uma coisa que não dava para imaginar a velocidade e o poder que aquilo poderia ter, entrou em sites como *gizmodo*, *wired*, *msn*. Eu passei uma semana dando entrevista para a rádio americana, rádio alemã. O vídeo foi apresentado no *TED^x finity*, no Festival de Columbia de Nova Iorque, ou seja, a coisa cresceu milhões de *views*. (transcrição de áudio).

Essa afirmação de Agnelli busca justificar a relevância de seu trabalho no que tange a dimensão do “querer-ver” do público. Ao verbalizar essa aceitação “massiva” pelos enunciatários, o narrador estabelece uma estratégia persuasiva, num jogo de manipulação onde se tem a ideia de que “a história da música *birds on the wires*” foi escolhida pelo público, quase numa inversão da

relação de manipulador e manipulado, estabelecida por um “efeito de participação” do público.

Esse “efeito de participação” associado à temática da “criação”, desenvolvidos por Agnelli, vão criando uma expectativa entusiasmada no enunciatório, ao mesmo tempo em que configura um clima de suspense.

Arnheim (2008, p. 368) lembra que o que diferencia nossa compreensão da percepção de acontecimentos em relação à percepção de objetos não envolve somente a experiência do tempo, mas o testemunho de uma sequência organizada. “Nenhum tempo liga [...] fases momentâneas, porque só o tempo pode criar sucessão, mas não ordem. Ao contrário, qualquer experiência de tempo pressupõe algum tipo de ordem”.

Essa ordem de que o autor fala está relacionada à dimensão do inteligível, o que nos é mais ou menos compreensível, mas sabemos que a apreensão do sentido não transita somente nessa dimensão, ela engendra, também, uma dimensão sensível, o que retoma um olhar para a percepção das qualidades sensíveis do texto.

Para constituir o quadro dos formantes da expressão do vídeo, partiremos da dimensão cromática. Nesse primeiro momento, predominam na tela as cores azul e vermelha que compõem, respectivamente, o fundo e o corpo do logotipo do evento. Uma terceira cor, o preto, aparece presente numa dimensão eidética, no vestuário de Agnelli, e topológica, no instante em que o narrador é focalizado pela câmera em *close*, quando já não se vê a cena com tanta nitidez por causa do efeito de baixa luminosidade (devido à posição da câmera em relação à fonte luminosa), o que cria uma sensação de escuridão e predominância do preto.

Para analisar as associações simbólicas relacionadas ao tema da cor, optou-se por uma busca na obra de Kandinsky, que influenciou gerações de artistas. Conforme o artista, a cor azul é sentida como uma cor absorvente, adstringente. O movimento do azul é concêntrico, ou seja, dirigido para seu centro (KANDINSKY, 2000, p. 87).

Barros (2006, p.188-189), com base nos estudos de Kandinsky, diz que o simbolismo da cor azul movimenta-se em direção ao espírito e não ao corpo

físico, sendo capaz de despertar no ser humano um desejo de contato com o divino. A partir desse olhar, a cor azul traria consigo a paz e a calma. Kandinsky (2000, p. 87) também associa a cor ao som musical, “Se quiséssemos representar musicalmente os diferentes azuis, diríamos que o azul claro assemelha-se à flauta, o azul escuro ao violoncelo”.

A cor azul é presentificada não somente no logo do *TED*^X, aparece, também, na iluminação central do palco, assim como a flauta e o *cello* estão presentes entre os instrumentos da orquestra. Percebe-se, assim, segundo a gramática da cor postulada por Kandinsky, um efeito de pertinência por consonância entre a categoria cromática do azul e a categoria musical representada pelos referidos instrumentos.

Já a outra cor do logotipo, o vermelho, é percebida por Kandinsky como uma cor quente, transbordante de vida, ardente, agitada e efervescente. Nela “transparece uma espécie de maturidade masculina, voltada para si mesma” (KANDINSKY, 2000, p. 91). Essa expressão de maturidade marcada pela cor pode ser homologada à performance de Agnelli no palco, confiante enquanto um sujeito modalizado para um “fazer-ser” e dotado da competência de “poder-fazer” conforme descrito no subtítulo *Percurso gerativo de sentido*.

As sonoridades do vermelho se mostram diferentes para Kandinsky, conforme o tom de vermelho. Observa-se que o tom que mais se aproxima do logo do TED, é percebido musicalmente pelo autor através dos “sons elevados, claros e cantantes do violino” (KANDINSKY, 2000, p. 92). Novamente se instaura uma correspondência com os elementos presentes no palco, pois o violino também compõe a orquestra.

Associada à morte, na civilização ocidental, a cor preta é para Kandinsky um “nada sem possibilidades”. Musicalmente, o preto marca o contraponto do silêncio. Qualquer cor, por mais esmaecida que seja, atinge nossos sentidos com mais força quando tem o preto como pano de fundo, pois quando há silêncio absoluto, qualquer manifestação é percebida (BARROS, 2006, p.192). O traço sensorial marcado pelo silêncio produz correspondência, na primeira parte do vídeo, à ausência da música e oposição à fala de Agnelli.

A partir da descrição do simbolismo cromático do azul e do vermelho, baseado em Kandinsky, identifica-se uma tensão entre o divino e o humano como categoria subjacente ao enunciado. No Quadro 31, são mostradas as oposições semânticas no plano visual, quanto aos formantes cromático, eidético e topológico.

Quadro 31 - oposições semânticas no plano visual

Formante	divino	humano
cromático	Azul (não-humano) Luz (não-preto)	Vermelho (não-divino) Preto (não-luz)
eidético	plano fundo palco	Corpo/vestuário
topológico	indefinido	Gestualidade deslocamento no palco

Fonte: Autora

O divino simbolizado pelo azul, e o humano simbolizado pelo vermelho são reiterados pela marcada presença de Agnelli na parte inicial do vídeo. Ao apontar alguns elementos que compõem as categorias do plano de expressão, é possível formalizar algumas oposições semânticas.

7.5 PARTE FINAL – EXPRESSÃO E SENTIDO VISUAL E MUSICAL

Por um instante, o cinetismo dos corpos no espaço-tempo ocupa a espacialidade da cena. A escuridão domina os quatro cantos da tela; do alto, luzes “banham” de azul o centro do palco, iluminando o logotipo do *TED^X SP*, criando um fundo para contrastar com os músicos em primeiro plano. Dos seus corpos, só aparecem suas silhuetas num tipo de movimento concêntrico, o que cria uma sensação de suspense (Figura 21).

Figura 21 – Antes do início da música



Fonte: AGNELLI, 2009. (3'29")

Denota-se pouca visibilidade na cena, ressaltando os corpos num jogo de claro-escuro em que predominam o preto e o azul. É um momento de silêncio, já não se houve mais a voz de Agnelli.

Entretanto, no instante seguinte, a tela escurece e são ouvidas as primeiras batidas musicais, remetendo a uma contagem regressiva; no plano visual, vão aparecendo um por um dos números de um a oito, em sincronia com as batidas da música. Percebe-se um contraponto entre o visual e o sonoro, pois a contagem regressiva sugere uma inversão numérica. As batidas marcadas e compassadas com os números remetem ao o som de um relógio cuco.

A descrição que se inicia procura homologar as categorias da expressão às categorias do conteúdo no entendimento de que, na semiótica visual, o ritmo se configura também na articulação entre cenas (FECHINE, 2009, p. 356). Em relação ao ritmo musical, considerando que a música de Agnelli não possui letra, a descrição irá considerar apenas a base instrumental.

Na cena seguinte, em que inicia a música propriamente dita, denota-se um sincretismo por fusão, pois todas as figuras da expressão visual e sonora que compõem o texto audiovisual aparecem em cena (à esquerda do palco, encontra-se sentado Agnelli; no centro a orquestra tocando e, acima, aparece a fotografia dos pássaros em deslocamento projetada no telão). Os estímulos visuais e sonoros tendem a uma dinamicidade; enquadram-se na categoria da combinação por acumulação, o que Teixeira chama de “adensamento”; nesse caso, a qualidade dos elementos visuais e sonoros (Figura 22).

Figura 22 – Cena do instante após o início da música



Fonte: AGNELLI, 2009. (3'38")

O tema musical “doce e suave” inicia com um instrumento melódico de percussão, o vibrafone localizado à direita do palco, marca presença por sua cor vibrante, o amarelo associado ao som melódico, é impossível passar despercebido. Em seguida, ouve-se o som do quarteto de sopro de madeira, formado por flauta, oboé, clarinete e fagote, localizados ao fundo do palco.

Num instante reaparece a fotografia original completa (Figura 23a) pássaros pousados nos fios elétricos, em tela inteira, é quando a representação gráfica de notas musicais vai sobrepondo um por um dos pássaros, em sincronia com a música. A sensação é como se a melodia doce, poética, advinda do querer-fazer de Agnelli, tomasse por completo os nossos sentidos, imprimindo uma experiência de valor eufórico, conferindo um efeito de ludicidade.

Na cena acima descrita, o prazer lúdico, identificado tanto no sentido visual como no sentido musical, opera um sincretismo por processo de neutralização (suspensão dos traços distintivos) entre as substâncias visual e sonora, em que a superposição de figuras da expressão estabelece homologias com categorias do conteúdo por contágio com o seu valor semântico.

Winterle⁸⁹ esclarece que, na fotografia original, o que os pássaros representam são apenas as alturas das notas, o quão graves ou agudas elas

⁸⁹ Paulo Henrique Winterle concedeu assessoria específica, para esse estudo, na área da música.

são; e detalha, quanto mais para cima, no pentagrama⁹⁰, mais agudo, e vice-versa.

Na Figura 23b, aparece a fotografia com a sobreposição da partitura, sendo possível perceber que, além de traçar graficamente notas exatamente no lugar onde estavam os pássaros, também foram somados outros símbolos, como hastes e ligaduras, para estabelecer o ritmo. Nessa imagem ainda não está definida a clave, o tempo de compasso e nem as divisões de compasso⁹¹.

Figura 23a e b – Fotografia original dos pássaros pousados em fios elétricos e pauta musical em sobreposição aos pássaros



Fonte: AGNELLI, 2009. (3'49"; 4'02")

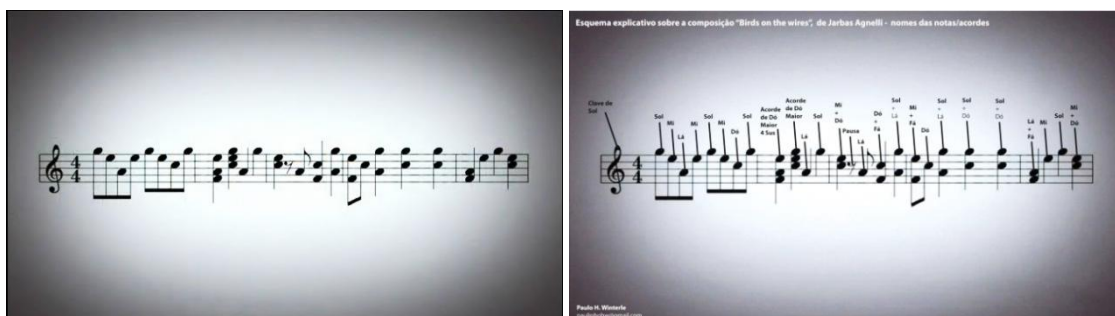
Num breve instante, desaparece a fotografia e, num enquadramento de câmera (em plano próximo), tem-se a visualização de três músicos tocando seus instrumentos de sopro. Logo, reaparece a fotografia, para dar fechamento à visualização das notas em sobreposição aos pássaros em sincronia com o som da música.

Após a fotografia dos pássaros ser completada pela sobreposição de notas, aparece a partitura finalizada, ou seja, a tradicional representação gráfica das notas na cor preta sobre um fundo branco, com todas as informações necessárias para se fazer a música (Figura 24).

⁹⁰ O pentagrama nada mais é que a pauta musical, as cinco linhas que são a base para a criação da partitura, desde o período renascentista.

⁹¹ Conforme observado por Winterle.

Figura 24a e b – Pentagrama e identificação das notas.



Fonte: a – AGNELLI, 2009. (4'05"). b – Adaptação de Winterle

Winterle explica que na partitura estão especificados todos os itens que formam a composição: altura das notas (afinação), duração das notas (ritmo), andamento do ritmo (quão lenta ou rápida é a música), dinâmica (mais forte ou mais fraco). A Figura 24b, quase como um anexo de letramento básico, mostra um esquema de identificação das notas e acordes.⁹²

O reconhecimento dos elementos da partitura se constitui em particular relevância para a observação do processo de sincretização entre as linguagens visual e musical. Lembrando que as categorias de análise propostas por Fecine envolvem a identificação de intensidades ou extensões (duração), regularidades ou irregularidades (frequência) e acumulações ou segmentações (combinação) na organização dos elementos visuais e musicais.

Agnelli cita os termos "acordes" (relacionado à harmonia) e "melodia". Basicamente, a harmonia é pensada de um ponto de vista vertical (uma nota sobre a outra no pentagrama, tocadas simultaneamente e formando um acorde). A melodia é concebida do ponto de vista horizontal (uma nota após a outra, formando um tema, um desenho melódico)⁹³. Isso quer dizer que, em alguns momentos, teremos uma nota e, em outros momentos, teremos um

⁹² Esquema explicativo elaborado por Paulo Henrique Winterle.

⁹³ De forma genérica, entende-se por melodia certa sequência de notas organizadas sobre uma estrutura rítmica que encerra algum sentido musical. Interessante observar que o conceito de melodia tem referência na observação do canto de aves, prática que remete à pré-história das civilizações (DOURADO, 2004, p.200).

acorde⁹⁴. Duas notas soando simultaneamente não configuram um acorde; são apenas duas notas simultâneas.⁹⁵

Um segundo esquema explicativo (Figura 25), mais completo, sobre a composição *Birds on the wires*, irá auxiliar na interpretação da duração, frequência e combinação dos elementos que compõem a melodia. Em relação à categoria da duração, a extensidade sonora é expressa pelos intervalos maiores, podendo ser homologável às semínimas, (que duram um tempo), quando comparadas às colcheias (notas mais rápidas) que tendem à pontualidade, à intensidade.

⁹⁴ A título de definição: Nota: uma nota sozinha, isolada, apenas um som. Ex.: Dó; Ré; Mi... Acorde: três ou mais notas juntas, tocadas simultaneamente, soando ao mesmo tempo. Ex.: Dó Maior; Ré menor; Fá Diminuto.

⁹⁵ Conforme assessoria concedida por Paulo Henrique Winterle.

Figura 25 – Esquema explicativo sobre a composição “Birds on the wires”, de Jarbas Agnelli, de acordo com o sistema de notação moderno em partitura.

Esquema explicativo sobre a composição “Birds on the wires”, de Jarbas Agnelli, de acordo com o sistema de notação moderno em partitura, adotado a partir do séc. XI por Guido D’Arezzo (http://pt.wikipedia.org/wiki/Guido_d%27Arezzo) e aperfeiçoado até os dias atuais.

Clave de Sol (define que a nota sol está na quarta linha de cima pra baixo)
DEFINIDO PELO COMPOSITOR

Tempo do compasso (o 4 de cima define que caberão 4 tempos num compasso; o 4 de baixo define qual tempo será esse - no caso, uma semínima)
DEFINIDO PELO COMPOSITOR

Barra de Compasso (separa um compasso de outro)
DEFINIDO PELO COMPOSITOR

4 Colcheias “conectadas” - unidade de tempo, ritmo (a barra simples abaixo, unindo as notas, define que elas durarão a metade de uma semínima, ou seja: se num compasso cabem 4 semínimas, podem caber 8 colcheias)
DEFINIDO PELO COMPOSITOR

Pausa de colcheia (dura o mesmo tempo que uma colcheia - metade da semínima ou meio tempo, mas em silêncio)
DEFINIDO PELO COMPOSITOR

Colcheia “simples” (cabeça da nota preta e redonda, com uma haste simples e uma “voltinha” no final da haste - dura metade da semínima ou meio tempo)
DURAÇÃO DEFINIDA PELO COMPOSITOR

Semínimas “simultâneas (soam simultaneamente e formam um acorde, neste caso, de Dó maior)
DURAÇÃO DEFINIDA PELO COMPOSITOR

Semínima “simples” (cabeça da nota preta e redonda, com uma haste simples - dura um tempo)
DURAÇÃO DEFINIDA PELO COMPOSITOR

Pentagrama (cinco linhas que formam a pauta musical da escrita moderna)
ESTÁ NA FOTO ORIGINAL

Nomes entre aspas: termos genéricos, não existem nomes específicos pra isso, **o que estava na foto original:** apenas todas as bolinhas pretas (que eram pássaros) e as cinco linhas (pentagrama).
O que não estava na foto original, definido pelo compositor: Clave, tempo de compasso, hastes de todas as notas, durações das notas (ritmos - colcheias e semínimas), divisão de compasso (barra de compasso) e pausa.
Observação sobre as hastes das notas: acima da terceira linha do pentagrama, devem estar para baixo. Abaixo da terceira linha do pentagrama, devem estar para cima. Precisamente em cima da terceira linha, é facultativa a direção

Paulo H. Winterle
paulinhohw@gmail.com

Fonte: AGNELLI, 2009. (4'05"). Adaptação de Winterle

Na categoria da ordem da frequência é possível observar que as primeiras oito notas da melodia são todas colcheias, ou seja, são tocadas com maior regularidade (continuidade), quando comparadas às semínimas que manifestam um apelo a irregularidades (descontinuidades).

Ao observar somente a substância sonora, é possível depreender colisões entre seus elementos O Quadro 32 mostra a relação de dissonância entre os elementos sonoros, tomando as semínimas e as colcheias.

Quadro 32 - Relação de dissonância entre elementos sonoros.

	Duração	Frequência
Semínimas	extensidade	descontinuidade
Colcheias	intensidade	continuidade

Fonte: Autora

A oposição entre as categorias da mesma pertinência é chamada de dissonância, como no caso acima, extensidade *versus* intensidade e descontinuidade *versus* continuidade. Como a melodia inteira se repete por várias vezes, alternam-se extensidades e intensidades, continuidades e descontinuidades.

Na ordem da combinação sonora, a interpretação inicia com apenas um instrumento tocando, num efeito solo, de segmentação. O efeito de acumulação vai surgindo, na proporção em que outros instrumentos vão se somando ao primeiro, de forma que, ao final da música, todos os instrumentos estão participando, num efeito mais encorpado, mais volumoso.

Normalmente, na música ocidental contemporânea tonal⁹⁶, o formato padrão é de uma melodia interpretada por um cantor ou por um instrumento melódico, como o violino, por exemplo, acompanhada por acordes que formam a harmonia (são exemplos de instrumentos harmônicos, o violão, o piano).⁹⁷

⁹⁶ A música tonal refere-se à “qualidade da música executada ou construída sobre os fundamentos da tonalidade”, a qual “designa a relação entre notas e acordes de uma peça com determinada centralidade, chamada tônica” (DOURADO, 2004, p. 335). Forma de composição ocidental mais utilizada e a que estamos mais acostumados a ouvir, que soa mais agradável aos nossos ouvidos. (WINTERLE).

⁹⁷ Conforme assessoria concedida por Paulo Henrique Winterle.

Após, o desenho da partitura é retomado, em plano médio, a visualização dos músicos com instrumentos de corda – violinos, viola e *cello* –, a música ganha maior intensidade e alternam-se os planos de focalização postos em outros músicos que tocam outros instrumentos. A cena seguinte é marcada pela visualização de Agnelli, gerando efeitos de percussão eletrônica com seu piano elétrico “acoplado” a um *notebook*. No plano visual, associa-se a menor duração das cenas (intensidade) com a maior fragmentação de planos, próximos a uma colagem (descontinuidade).

Logo, em tela inteira, aparece o desenho de um pentagrama (pauta musical), suas linhas estão em cor azul calipso sobre um fundo preto; bem à esquerda, na pauta, está desenhada uma clave de sol e, ao seu lado pela direita, dois números “4”, um acima e outro abaixo, que representam o tempo de compasso.

Sobre a referida pauta, vão aparecendo um por um dos pássaros, em sincronia com a música. Inicialmente, predomina o som de um instrumento de corda e logo se intensifica o vibrafone. Vão aparecendo, uma a uma, somente as silhuetas dos pássaros, em cor de preenchimento, o mesmo da pauta, configurando um desenho monocromático em azul calipso sobre o fundo preto. A monocromia sobre um fundo preto cria no plano das categorias da expressão uma clareza visual, dando uma maior pregnância eidética ao conjunto.

Ao reaparecer a cena do palco, a câmera focaliza vários músicos tocando. Nessa instância da apresentação, já se ouve o som de todos os instrumentos. Novamente se presentifica um sincretismo na ordem da combinação por acumulação, por adensamento sonoro.

Mais uma vez, a cena do palco é alternada, mostrando o desenho da pauta com os pássaros. Agora uma segunda pauta começa a aparecer na tela, em cor azul cobalto (abaixo da primeira, de cor azul calipso), uma imagem ampliada, num movimento que simula um texto a passar na tela por deslocamento horizontal da direita para a esquerda. Esse movimento faz alusão à leitura de uma partitura, onde a estratégia de aparição dos pássaros é retomada rapidamente, para reiterar o sincretismo com a música. Logo surge uma terceira pauta na cor violeta, com a mesma estratégia de movimento.

Nesse plano visual, percebe-se uma hierarquia, por escala, entre as três pautas/pássaros. A pauta azul calipso finaliza, em menor tamanho, no centro da tela, em uma linha horizontal que atravessa toda a imagem; um fecho de luz horizontal ilumina a cabeça de todos os pássaros que se encontram sobre a primeira linha da pauta, e o mesmo ocorre no corpo dos pássaros que se encontram sobre as segunda e terceira linhas (Figura 26).

Figura 26 – Desenhos de pássaros sobre pentagrama



Fonte: AGNELLI, 2009. (4'39", 4'48")

A pauta em azul cobalto, abaixo da pauta azul calipso, ganha dimensão intermediária, e nova cor ciano. A terceira pauta, em tamanho maior e acima das outras, também ganha uma cor, o lilás pastel. O efeito geral é de equilíbrio, pois o menor desenho, o da pauta azul calipso, no centro, é o iluminado. Além de criar um efeito de movimento, proporciona uma dinâmica visual tão suave quanto à melodia.

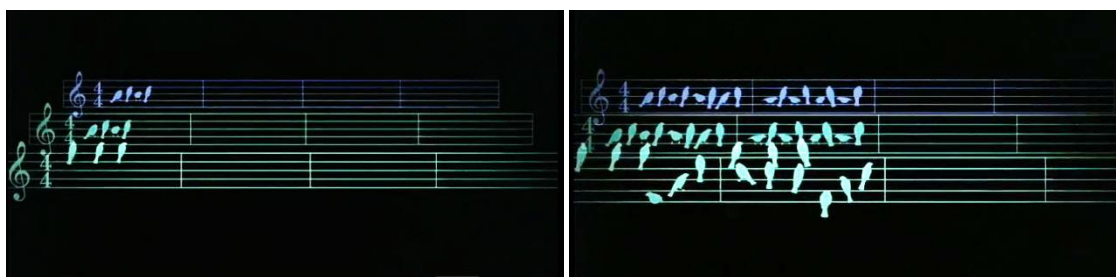
A figuratividade dos desenhos das pautas/pássaros apresenta, de modo visual e musical, as palavras de Agnelli, no início do vídeo, ao se referir à melodia “quase infantil” que havia tocado no piano, o que reitera o sentido lúdico entre o verbal, o visual e o sonoro.

Uma nova tomada de cena mostra a câmera em movimento de aproximação, focaliza o primeiro grupo de músicos tocando instrumentos de sopro. Imediatamente após, focaliza o grupo de cordas, finalizando num momento de intensidade visual, em contraponto com as batidas do vibrafone. O vibrafone é um instrumento de percussão usualmente reproduzido pela indústria de brinquedos, em cores vibrantes, como o amarelo que aparece no

vídeo, contemplando crianças pequenas com um brinquedo musical de ação. Novamente a presença do “lúdico” é reiterada.

Na sequência aparece mais uma vez as três pautas sobre um fundo preto. Há num movimento sincronizado de ampliação na tela, em que grupos de pássaros aparecem simultaneamente nas três pautas entre as barras de compasso, um movimento visual com efeito de extensidade e um ritmo musical em continuidade. Novamente denota-se um sincretismo por superposição de traços audiovisuais (Figura 27).

Figura 27 – Desenhos de pássaros sobre pentagrama.



Fonte: AGNELLI, 2009. (5'03"; 5'06")

Num contraponto, o vibrafone estabelece uma descontinuidade sonora e visual, pois, em rara tomada de cena, é focado em *plongé*. Após, numa breve cena focando um dos músicos tocando instrumento de corda, o som restabelece uma frequência de continuidade.

De repente uma rápida mudança de cena remete a uma tomada cujo foco é Agnelli e seu piano elétrico. Pontualmente, três notas são tocadas, marcadas por um breve intervalo de tempo entre cada uma, associado há uma suspensão do som dos demais instrumentos. Quando a terceira e última nota é tocada, a câmera dá um *close* na mão de Agnelli. Essa focalização momentânea no detalhe acentua a sinergia entre o tátil, o sonoro e o visual, num jogo entre razão e muita sensibilidade, o que reforça e intensifica a presença de um corpo sensível.

Num breve instante, aparece mais uma vez o desenho de pautas/pássaros em sincronia com o ritmo da música. No plano visual, partes das três pautas são justapostas entre si, sobre o mesmo fundo preto. Em

relação aos desenhos anteriores, o azul e o violeta são menos saturados de cor. Amplia-se, assim, o efeito de suavidade.

O vídeo finaliza com alternância de cenas, focando primeiro dois músicos do grupo de cordas e um do grupo de sopro em plano médio. Logo, numa outra rara tomada de cena, a câmera é posicionada no fundo do palco, focalizando um grupo de músicos de costas, em que aparecem de frente suas folhas de partitura sobre os tripés, à frente de cada músico, causando um efeito de convergência entre o foco visual dos músicos e do enunciatório.

A música finaliza numa extensidade sonora, e logo ouvem-se os aplausos, gritos e assovios de uma plateia empolgada, o que cria uma descontinuidade sonora. Imediatamente, Agnelli levanta e agradece ao público presente. Num gesto característico, ele curva a cabeça e o tronco para frente; logo estende o braço esquerdo ao lado, num gesto de apresentação e agradecimento aos demais músicos que, nesse instante, também ficam de pé. Os sons produzidos reafirmam a presença de uma plateia que não é visualizada em momento algum.

Cabe aqui esclarecer que a ideia de detalhar as substâncias contidas no vídeo não se configura em oposição às recomendações de Floch quanto à análise de textos sincréticos de que é preciso resistir à tentação de “separar” as distintas linguagens, examinando isoladamente os enunciados verbal, visual e musical. Entretanto, para que se possa constituir uma “estratégia global de comunicação sincrética”, é preciso, sim, identificar os elementos e as substâncias contidas no objeto de análise. Somente a partir dessa desconstrução do texto em unidades mínimas, como postula Greimas, será possível identificar as relações que permitem a articulação das diferentes linguagens manifestadas.

Até o momento, nos ocupamos de identificar as substâncias verbais, visuais e musicais do vídeo de Agnelli, conforme a proposta de Hjelmslev, quanto à caracterização das substâncias e forma da expressão. O Quadro 33 apresenta de modo esquemático como o efeito de sentido lúdico se mostra através das linguagens visual, verbal e musical.

Quadro 33 - Efeito de sentido lúdico pelo sincretismo das três linguagens

Visual	Verbal	Musical
Fotografia dos pássaros/ Desenho pauta/pássaros (O pássaro representa um símbolo associado ao céu e, por seu voo, à elevação, o “livre para voar” e buscar seus caminhos. Figurativiza a liberdade).	- “vi que era uma melodia poética, doce, quase infantil” - “é possível ver poesia em qualquer lugar” - “tentei tocar aquilo que os pássaros estavam compondo”	Som especialmente da flauta, <i>cello</i> e vibrafone.

Fonte: Autora

Uma linha tênue vai criando a tessitura entre arte, técnica e vida: é fluida, fazendo da experiência vivida substância do processo criativo; é recontada por uma sucessão de cenas que compõem narrativas.

7.6 PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

Na primeira etapa da análise, partimos da definição de categorias do plano de expressão presentes no vídeo de Agnelli, observando algumas oposições que iam aparecendo, entre categorias da expressão e categorias do conteúdo, ao identificar pontos de sincretização.

O problema passa a ser, então, identificar os conteúdos semânticos investidos nos arranjos sintáticos presentes nas substâncias verbal, visual e sonora. Conforme refere Sousa (2009, p. 373), para desvendar o jogo da enunciação (comunicação entre enunciador e enunciatário) “é preciso observar os mecanismos internos de construção do enunciado, o modo de interação instaurado, bem como o efeito de sentido que dele resulta”.

Esse jogo que Sousa menciona seria composto de uma determinada forma de interação entre o enunciador e enunciatário, observável nos diferentes níveis do discurso. Procurou-se, primeiramente, perceber estímulos de ordem sensorial: o ritmo da música, os músicos tocando, as tomadas com os desenhos, os percursos de passagem de uma cena à outra. Mostraram-se, assim, as articulações entre os elementos que criam efeitos de correspondência, complementação, reiteração, assim como oposições,

contrastes, diferenciações entre figuras da expressão que se contagiam com o valor semântico das figuras do conteúdo.

Essa percepção inicial é fundamental para estabelecer o necessário envolvimento do enunciatário com o texto. Ao se debruçar sobre ele, o olhar e o ouvir se intensificam numa direção de aprofundamento de leitura.

As apreensões sensoriais registradas ao descrever as duas partes do vídeo revelam um encontro do músico com a visualidade da fotografia. A experiência de Agnelli parece convocá-lo, num modo peculiar de apreensão do objeto visual, a adentrar e experienciar uma espécie de escuta.

Nesse “ambiente” do vídeo podem ser identificados os sistemas: visual (verbal escrito, fotografia, desenhos, cenários, instrumentos musicais, actantes – músicos e sua gestualidade) e sonoro (verbal oral e música).

O percurso gerativo de sentido caracterizado no terceiro capítulo mostra que as categorias fundamentais de um texto são qualificadas como eufóricas, ao contraírem “valores positivos”, e disfóricas, ao representarem “valores negativos”. A fala de Agnelli, quando diz que: “o Estadão havia cropado a foto” e que “eram as notas que estavam faltando na minha melodia”, remete à ideia de subtração. A fotografia original, sem cortes, completa a música, conforme menciona Agnelli: “Me enviou a foto original que era uma foto com mais espaço”, “Então acabei ganhando quatro notas para cada lado”. Tais afirmações remetem à ideia de adição.

A partir das ideias de subtração e adição, é possível identificar a oposição semântica fundamental no vídeo, que remete aos conceitos de ausência *versus* presença. A ausência é qualificada como “a falta de”, portanto disfórica e com valor negativo. E a presença, “relacionada ao ganho de certo número de notas musicais”, é qualificada como eufórica, tendo um valor positivo. O Quadro 34 procura apresentar como a oposição de traços sensoriais, espaciais e temporais se mostra no vídeo.

Quadro 34 - Oposição de traços sensoriais, espaciais e temporais no vídeo de Agnelli.

Traço	Ausência	Presença
visual	preto	vermelho
visual	divino	humano
visual (foto)	incompletude	completude
visual	música	fotografia, desenhos
temporal (música)	antes	depois
temporal (velocidade)	estaticidade (foto)	dinamicidade (vídeo)
espacial (notas musicais)	subtração	adição (foto)
espacial (animação)	fotografia	vídeo
auditivo (manifestação)	fotografia	música, fala
auditivo	silêncio	melodia (doce, poética)
tátil (meio)	videográfico	jornal
tátil	música	fotografia (em papel)

Fonte: Autora

A oposição ausência *versus* presença remete à ocorrência de traços semânticos sensoriais (visual, auditivo, tátil), espaciais e temporais. Cabe lembrar que tais traços semânticos no nível fundamental irão concretizar a formulação de leituras temáticas no nível das estruturas discursivas.

Do ponto de vista da semiótica discursiva, uma narrativa completa estrutura-se numa sequência que compreende quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção. Vejamos a ocorrência de cada uma dessas fases na presente narrativa.

No vídeo, a história inicia pela manipulação do sujeito enunciatário (aquele que assiste ao vídeo) pelo sujeito enunciador (narrador), por sedução – história de uma fotografia que virou música – “visualizei uma fotografia de pássaros pousados em fios elétricos [...] lembrava uma pauta musical [...] tentei tocar aquilo que os pássaros estavam compondo”. Seduz o enunciatário, o induz a fazer um juízo de valor positivo sobre o objeto fotografia.

A transformação na narrativa começa a ocorrer, do ponto de vista do enunciador (músico), quando o mesmo retoma a foto original e diz: “voltei para o piano, toquei de novo e parece que a coisa fechou”. Nesse momento, a fotografia passa a cumprir um contrato, é reconhecida, assume o valor de um objeto de inspiração, o que a qualifica, inicialmente, como o objeto-valor para o músico.

Essa transformação – da fotografia à música – pressupõe uma interpretação pessoal do artista – envolve não somente um olhar sensibilizado, mas um saber-fazer, uma determinada competência musical, que vai modificar o simples ato de ver, numa performance que altera o ver do objeto-fotografia, agora como signo de um outro signo – a pauta musical.

A competência diz respeito a um saber-fazer que envolve o inteligível e o sensível na ação de Agnelli, a criação da música, a partir da interpretação do tempo, da duração das notas e fidelidade quanto aos acordes⁹⁸ e à melodia que os pássaros estavam compondo.

Essa competência musical é evidenciada por Winterle, ao esclarecer que “a partir da fotografia original não era possível identificar o ritmo, ou seja, quanto tempo cada uma dessas ‘notas-pássaros’ deveriam durar”. Isso é o que qualifica a interpretação criativa do compositor. A esse respeito, Barros (1988, p. 60) explica que “a existência modal, da mesma forma que a competência modal, resulta, portanto, de um fazer, executado por um sujeito transformador”.

Um querer-fazer é depreendido pelo uso da linguagem audiovisual, a iniciativa de produzir um vídeo para reunir e articular as diferentes linguagens que dispõe para mostrar à sociedade a sua criação. Agnelli é o sujeito central da narrativa (enunciação); concentram-se nele as qualidades para realizar a transformação da narrativa.

A performance, fase em que se dá a transformação central da narrativa, é presentificada no modo de ver a fotografia. Há uma passagem de simples pássaros pousados em fios elétricos a uma pauta musical, formando acordes, à sonorização de uma música. O que remete à mudança de um estado para outro. Isso pode ser observado na relação entre a parte inicial do vídeo, centrada na descrição do processo de interpretação da fotografia, e na parte final, que remete à apresentação de um espetáculo musical.

⁹⁸ Os acordes são grupos de três ou mais notas executadas de forma simultânea. Poucas vezes somente duas, a depender do contexto harmônico (DOURADO, 2004).

Como estratégia de sincretização geral, o efeito de movimento é reiterado pela alternância visual entre os desenhos e os músicos tocando, associados à substância sonora que é exclusivamente temporal, o que estabelece o ritmo geral do vídeo e que, a cada cena, associa um movimento visual a um tempo sonoro. Há, em alguns momentos, uma superposição entre substâncias musicais e visuais, pois a música somada à visualização dos desenhos, simultaneamente, mobiliza visão e audição em torno de um mesmo conteúdo semântico.

A sanção parece estar representada pelo reconhecimento público do trabalho do artista, de forma disseminada, como em suas próprias palavras: “Eu postei o vídeo dois dias depois na Internet, e ele virou um *hit* mundial, uma coisa que não dava para imaginar a velocidade e o poder que aquilo poderia ter” (Agnelli – transcrição de áudio). O fato de o vídeo ter sido postado na *web* e ser exibido em vários sites, render uma semana de entrevistas para rádios estrangeiras e ser apresentado no festival de Columbia em Nova Iorque evidencia a curiosidade despertada pelo público, e, de certa forma, confirma e legitima o destaque do trabalho.

Aqui está uma recompensa pela ideia, pela maneira criativa e sensível, capaz de fazer analogia musical a partir de elementos simples do cotidiano.

Quando as substâncias integrantes da narrativa entram em conjunção, imagem (fotografia), pauta musical e som (música), produzem uma semiose, que não resulta propriamente em uma adição, mas uma totalidade articulada.

A apreensão de sentidos ocorre no nível da percepção sensível, pela transposição entre linguagens visuais (da fotografia para a pauta musical), e num outro nível, pela transcodificação do visual (pauta) para uma linguagem sonora (música). Considerando que o reconhecimento de códigos específicos da área da música só é possível por profissionais qualificados, neste momento, o raciocínio do músico opera no nível do inteligível.

Logo que inicia a apresentação da música, o enunciatório é remetido a uma cena que mostra novamente a fotografia original. Sobre ela é desenhada, em sobreposição aos pássaros, nota por nota musical em sincronia com a música, o que causa um efeito de realidade na relação de interpretação que o

músico estabelece entre a fotografia e as notas musicais. É como se o processo de interpretação do músico se tornasse visível, além de “audível”.

Um aspecto que faz a diferença na composição diz respeito às qualidades sensíveis presentes no “fazer” de um músico, sua capacidade de interpretação do que está escrito na partitura com maior precisão ou maior sentimento⁹⁹. Percebe-se o caráter didático na visualização da partitura sendo construída nota por nota em sincronia, no tempo, com a interpretação música.

É possível perceber, também, que Agnelli faz algumas adaptações livres para que a melodia e a harmonia soem o mais tonal possível. Observa-se que, como os pássaros estavam pousados em cima das linhas, mas seus rabos ou cabeças se elevavam para os espaços acima ou abaixo, o compositor optou por escolher as notas que melhor se encaixassem em uma determinada melodia e harmonia lógicas do ponto de vista tonal. Desse modo, formou-se, de fato, uma poesia musical forte, com efeito de acumulação (por combinação de instrumentos). Chama a atenção, por exemplo, o fato de que ele não utilizou nenhuma nota sobre a linha. Todas as notas do tema estão nos espaços.¹⁰⁰

A partir daí, Agnelli compôs o restante da música baseado em variações sobre o primeiro tema. O tema é apresentado, inicialmente, pelo vibrafone, e depois é desenvolvido pela orquestra formada pelo quarteto de cordas, pelo quarteto de sopro de madeiras, além do vibrafone e do compositor ao piano elétrico, o que também gera efeitos e percussão eletrônica. Aparecem, durante o desenvolvimento, outros temas, melodias e harmonias, que se somam ao tema inicial.¹⁰¹

Mais adiante, ao longo da apresentação da música, as imagens no vídeo são alternadas entre os músicos tocando no palco e a aparição de desenhos. Agora ocorre uma inversão; sobre o desenho de uma pauta musical, em tons de azul-calipso com fundo preto, começam a aparecer um por um, os desenhos de pássaros, nos mesmos tons de azul da pauta, em diferentes posições, sobre

⁹⁹ Conforme observado por Winterle.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Ibidem.

uma mesma linha, reiterando a relação da fotografia com a música. Esse indicador gráfico aparece em sincronia com as variações sobre o tema inicial.

O “ritmo sonoro” é representado, visualmente, por um desenho que procura reproduzir o sentido da fotografia original. Ao aparecer o desenho de um por um dos pássaros, cria-se uma dinâmica visual ritmada no espaço da tela. Novamente, o movimento visual é homologável ao ritmo da música.

Na sequência de cenas, o autor Jarbas Agnelli explora uma representação gráfica de cunho artístico dos pássaros pousados no pentagrama, reiterando a presença da linguagem visual. Numa tentativa de problematizar a produção de sentido por meio de articulação entre imagem e música, reitera-se o simbolismo dos pássaros.

Conforme observado por Winterle, “são pássaros aleatórios colocados entre os compassos numa pauta musical, mas que, musicalmente, não representam nada.”

Variações da Figura 27 continuam a aparecer, em sequências intercaladas com o cenário dos músicos tocando no palco. Winterle comenta que o paralelo que se pode fazer “é que essas variações gráficas sobre uma imagem inicial fazem uma referência às variações que o compositor fez sobre o tema musical inicial, e que está em desenvolvimento justamente à medida que essas imagens aparecem”.

7.7 REFLEXÕES

Ao observar a proposta de análise de Fechine quanto às categorias de duração, frequência e combinação, vimos que em cada uma seus pares estão dispostos numa relação de contrariedade entre termos da mesma categoria (extensidade/intensidade; continuidade/ descontinuidade; acumulação/ segmentação). Esse tipo de relação remete ao nível fundamental do percurso gerativo que opera tanto na sintaxe quanto na semântica com categorias que se fundamentam numa diferença, numa oposição.

Fechine (2009, p. 357) salienta que o ritmo depende, ao mesmo tempo, das formas da expressão visual e musical. Assim, cada linguagem de

manifestação, as categorias da ordem da duração, a frequência e combinação no tempo são configuradas a partir das características próprias às substâncias visual e musical. Da correspondência entre essas categorias, surge o efeito de sentido audiovisual que está na base do enunciado sincrético.

O simbolismo contido na fotografia perpassa todo o vídeo, produz o acúmulo de estímulos e conceitos visuais. A combinação de elementos plásticos, por simultaneidade ou por sucessividade, gera tendência à dinamicidade. As diferentes combinações de instrumentos e sonoridades em música são chamadas de textura. A textura, buscada pelo compositor, deu à música um efeito final de acumulação.

A pertinência do par acumulação visual *versus* acumulação sonora, na categoria da ordem da combinação, expressa correspondência por consonância entre ambas as substâncias, visuais e sonoras. Esse “adensamento” pode ser homologado a um percurso que busca a ampliação do conceito de sincretismo, conforme defendido por Teixeira.

A última etapa do percurso gerativo é o nível das estruturas discursivas. Segundo Barros (1997, p.11), “as estruturas discursivas devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto enunciado”.

A palavra delegada ao protagonista Agnelli reitera uma ilusão referencial. Greimas (1983, p. 223) define ilusão referencial “como sendo o resultado de um conjunto de procedimentos mobilizados para produzir efeito de sentido de ‘realidade’”. No vídeo de Agnelli, além da fotografia, utilizam-se outros recursos discursivos para produzir a ilusão referencial. Projeta-se um narrador na primeira pessoa “eu”, “fiz”.

Como observado por Barros (1997, p. 11-12), no nível discursivo, as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob a forma de temas e, em muitos textos, concretizam-se por meio de figura. O valor investido no objeto música o faz, no nível narrativo, o novo objeto-valor para o músico. Para alcançar esse valor, a fotografia, de certa maneira, figurativiza o processo de raciocínio do artista, num percurso de tematização da

música, pois os traços de investimentos semânticos têm origem na fotografia. Assim, ela (foto) passa a se caracterizar como uma “figura” da semântica discursiva, por conter elementos que remetem ao mundo natural. Esse aspecto, no discurso, cria uma ilusão de realidade não somente aos nossos olhos, mas também provoca outros dos nossos cinco sentidos.

A recorrência plástica ao desenho de pássaros pousados em fios que se mesclam se fundem com as notas musicais na pauta, num movimento de sincronia com o ritmo da música, indicando uma isotopia visual, o que reitera o sincretismo entre o visual e o sonoro, assegurando sua coerência semântica.

A significação é construída pelas marcas de atorialidade, espacialidade e temporalidade figurativizadas nas cenas e correlatas ao plano da expressão pela “plástica sincrética [que] é significativa justamente porque as suas qualidades sensíveis têm um atuar que as mostra observáveis e vivenciáveis à medida que são propostas como experiências.” (OLIVEIRA, 2009, p. 93).

A partir da oposição semântica fundamental, de seus traços apresentados no Quadro 34, da semântica narrativa e discursiva desenvolvidas, algumas leituras temáticas são possíveis, no vídeo de Agnelli. Essas leituras alinham-se às preocupações de Greimas na obra *Da Imperfeição*, por remeter ao tema da “construção do objeto-valor através de uma experiência cotidiana”; à “transformação da relação sujeito-objeto a partir de uma visão racionalizada do mundo a uma visão que se deixa ser apreendida pelos sentidos”; à “presença da estética [no que se aproxima do conceito de estesia] em nossos comportamentos do dia a dia”; e à “ruptura com o cotidiano anestesiante, no umbral da insignificância em busca de lhe dar algum sentido”.

O vídeo integra esse percurso gerativo de sentido, apresenta processo e resultado. Ele dispõe de elementos para seduzir o enunciatário, com cores intensas, como o vermelho e o azul, e a gestualidade dos corpos, presenças marcantes que dinamizam os movimentos no espaço na tela.

A presença do visual (nas figuras: da fotografia, dos desenhos, de Agnelli, dos músicos e do palco) não só qualifica o verbal, como figurativiza o modo de apresentação da música. É como se o visual criasse o amálgama entre a fala e a música. Potencializando os efeitos de sentido através do

“sentido sentido”, termo mencionado por Landowski (1997, p. 26; 28), quando refere que o sentido não só “se sente” como “faz sentido”.

Sabemos que, em função da situação da enunciação, um mesmo enunciado pode assumir diferentes significações. As experiências sensíveis, como esta de Agnelli, proporcionadas no universo *on-line* nos levam a acreditar na ocorrência de outras maneiras de produzir efeitos de sentido. O vídeo abre espaço para o enunciador descortinar outras possibilidades de posicionamentos estratégicos, de manipulação e de sedução do enunciatário através do que mostra e, principalmente, pelo modo como mostra.

No vídeo de Agnelli, conforme proposição de Sousa (2009) para o estabelecimento de uma adesão sólida entre enunciador-enunciatário, essa adesão pode ser pensada em virtude de “uma fé” na “experiência estética” do enunciador, conceito este postulado por John Dewey na obra “arte como experiência”, apresentado no subtítulo *A problemática do inteligível e do sensível*. Esse jogo exige do enunciador uma série de estratégias persuasivas, isso fica evidente no vídeo não somente no processo de criação da música, envolvendo toda uma atmosfera poética ancorada no simbolismo da fotografia dos pássaros, como no esquema de apresentação do vídeo através de uma estratégia enunciativa estruturada.

Estratégias enunciativas, como a de Agnelli, conquistam a adesão e a audiência do público, não somente pela disseminação na mídia, através de sua exibição na Internet, mas pelo modo como manipula o enunciatário por meio de um fazer persuasivo que vai entrelaçando elementos inteligíveis e sensíveis.

Constituir valor para produções que lidam com o inusitado, inesperado ou surpreendente, em última instância, encontra sentido no processo de significação que vai sendo construído pelo envolvimento dos actantes (enunciador- enunciatário) com o objeto sincrético.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença do universo digital na área da educação tem produzido ressonâncias significativas no fazer pedagógico contemporâneo, as quais transcendem os saberes técnicos e tecnológicos. Abre-se um campo de experimentação com possibilidades de leituras de textos que entrelaçam o visual e o sonoro nas relações de comunicação entre sujeitos e sujeitos/objetos.

Em levantamento do estado da arte na área das produções audiovisuais na educação, foram apresentados trabalhos que estão sendo feitos em alguns países e abordadas ações educativas, desenvolvidas no Brasil, sobre a democratização do uso e realização de vídeos nas práticas escolares e em comunidades de periferia, como projetos de inclusão social. Identificaram-se pesquisas recentes que atestam o interesse de diversos autores na teoria semiótica para a investigação das articulações de sentido apreendidas no exame de produções audiovisuais.

Ao longo desta tese, buscou-se apreender efeitos de sentido em vídeos contemporâneos, através da compreensão dos processamentos expressivos e dos mecanismos semânticos de articulação de diferentes linguagens no audiovisual, que resultam em uma totalidade de significação. Como referencial teórico-metodológico, foram utilizados conceitos da semiótica discursiva, focalizando no estudo das linguagens sincréticas. Essa teoria ofereceu as bases para articular as dimensões sensíveis e inteligíveis ao conceito de sincretismo no exame do *corpus* selecionado.

Optou-se pela semiótica discursiva como fundamentação teórica, por propiciar instrumental para análises das estruturas aparentes da manifestação, assim como das estruturas imanentes do texto. Tal abordagem busca explicitar tanto as estruturas fundamentais, narrativas e discursivas, como a plástica sensível, ou seja, possibilita a compreensão da enunciação global dos textos constituídos por sistemas heterogêneos. A partir do emprego dos procedimentos metodológicos dessa teoria, pode-se distinguir, na articulação de linguagens, não só a manifestação da plástica sincrética, produzida por

experiências estéticas, sinestésicas, multi e polissensoriais, como também as categorias semânticas em diferentes níveis, do mais superficial e concreto ao mais profundo e abstrato, cujas combinatórias produzem efeitos de sentido.

Nos textos audiovisuais analisados, foram destacados os elementos que mais fortemente marcam a relação do discurso com a enunciação pressuposta. Baseado em Barros (1988), no nível das estruturas fundamentais, salientou-se a categoria tímico-fórica, dentre as primeiras articulações do sentido. Na instância das estruturas narrativas, quatro pontos mereceram especial referência: a descrição das organizações modais que caracterizam a existência dos sujeitos de estado e do fazer; os percursos de foria do sujeito, que mostram suas relações com os objetos ou com outros sujeitos e que o inserem num sistema de valores; o jogo de manipulação entre enunciador e enunciatário instalado no interior do discurso; a conversão dos valores, quando investidos nos objetos e assumidos pelo sujeito.

Para o exame da enunciação nos vídeos, tomaram-se, principalmente da análise narrativa, os percursos entre enunciador e enunciatário; e da análise discursiva, os papéis temáticos e figurativos. Como diz Diana Barros, conhecer um pouco mais a enunciação é uma forma de abordar a análise, pois todo trabalho de construção do sentido conduz sempre à posição privilegiada e misteriosa do sujeito da enunciação.

O sujeito da enunciação pode ser considerado um sujeito que fabrica o objeto-discurso como lugar de investimento de valores. É provável que as relações entre estruturas discursivas e narrativas contribuam para esclarecer melhor a questão da enunciação produtora do discurso (BARROS, 1988, p. 139-140). A esse respeito, Barros (1988, p.142) observa que:

Quer se diga que o discurso foi engendrado apenas como veículo de prazer, na “arte pela arte”, quer se aceite o seu compromisso como meio de transformação do mundo, nos textos “engajados”, há, sempre, por detrás dele, uma ou mais formações ideológicas que apagam o caráter categórico da separação entre prazer e comprometimento social e que é preciso determinar.

As estruturas discursivas, como última etapa do percurso gerativo de sentido, foram explicitadas através das relações do discurso com a enunciação,

do ponto de vista sintático, e pela organização de temas e figuras, na perspectiva semântica. Barros salienta que é, sem dúvida, no nível das estruturas discursivas que o enunciador e o enunciatário mais se expõem.

Conforme estudos de Greimas, Fiorin e Barros, efetuada a análise das estruturas narrativas e discursivas, está-se de posse de certas características do enunciador e do enunciatário do discurso. O enunciador evidencia-se como um tipo específico de manipulador, a partir dos valores que atualiza no discurso, e que podem ser apreendidos no componente semântico: valores ideológicos do sujeito, imerso em paixões, figuras do mundo e temas. O enunciador, também, caracteriza-se pelo exercício do fazer persuasivo, isto é, pela maneira como faz passar os valores, como faz crer, para conduzir o enunciatário a fazer-fazer.

Na semiótica sincrética, os efeitos de sentido produzidos pela articulação das linguagens só existem em razão da forma da expressão e da forma do conteúdo apreensível por aquele que é afetado pelas qualidades intrínsecas do objeto sincrético. A totalidade do sentido, nesse tipo de objeto, é obtida pelo arranjo global de substâncias heterogêneas de diferentes linguagens, em uma totalidade de significação. Essas substâncias heterogêneas podem coexistir tanto em simultaneidade quanto em sucessividade.

Em nosso *corpus* de análise, observou-se que o sincretismo de linguagens opera pela suspensão, ou seja, as oposições de uma categoria passam por processos de diluição das distinções pertinentes com graus variáveis de neutralização. Ana Claudia de Oliveira (2009, p. 91-92) destaca que a apreensão da articulação significativa dos elementos de mais de um sistema que compõe o texto audiovisual, nos põe em presença de propriedades sensíveis. Essas propriedades sensíveis envolvem o corpo em uma vivência estética dessa plástica sincrética que é inseparável das propriedades discursivas da dimensão figurativa.

Assim, a montagem audiovisual pode ser pensada como uma totalidade partitiva por reunião estruturada, em que cada sistema não é uma totalidade, o todo próprio de cada um não é tudo, e sua abordagem requer investigar o

papel da reunião das partes, do grau de neutralização para produzir diluição, ou supressão, ou expansão, ou complementação, e não apagamento de traços, ou de conjuntos destes, ou de regras, conforme aborda Oliveira, alinhando-se ao pensamento complexo de que fala Morin. As qualidades, as quantidades, as intensidades de cada traço têm um agir em gradações no novo arranjo que advém da interação sincretizante.

Para uma maior compreensão da materialidade da expressão audiovisual, foram consideradas contribuições advindas dos estudos cinematográficos sobre os conceitos de percepção, de plano e de montagem.

Os exercícios de leitura envolveram reflexões sobre um *corpus* de análise constituído por três vídeos contemporâneos, contendo características tanto no seu plano de expressão, quanto no plano de conteúdo, que privilegiassem, em algum aspecto, um olhar mais atento à dimensão do sensível. Tais exercícios buscaram examinar a articulação entre as linguagens visual e sonora, considerando as substâncias da expressão, os canais sensoriais, e as substâncias do conteúdo, os conceitos, em cada produção audiovisual.

O primeiro vídeo, *Fallingwater*, de autoria do artista gráfico Cristóbal Vila, destaca a complexidade e fluidez espacial de uma das obras de arquitetura moderna mais reconhecida no século XX, a Casa da Cascata, concebida pelo arquiteto Frank Lloyd Wright. A decomposição do ritmo audiovisual em categorias, observáveis a partir da conjunção de técnicas de computação gráfica, animação e sonorização, aumentam a qualificação da manifestação arquitetônica. Essa produção audiovisual articula os eixos da manifestação e imanência num texto único. A riqueza de substâncias, incluindo a exploração de entornos virtuais, concede à obra leituras espaciais de diversos pontos de vista. O conjunto de forças modeladas virtualmente determina outra visão topológica dessa arquitetura, diferentemente da estaticidade que estamos acostumados a perceber nas representações visuais bidimensionais. O ritmo entre o visual e sonoro fazem transbordar o valor da obra Wrightiana.

Como transcrever, numa sucessão de cenas, o que ocorre no imaginário do sujeito enunciador? Uma câmera que se aproxima e que se afasta, um ponto de vista (do observador), o câmera que se desloca em torno do objeto, esse ir e vir do câmera que dá dinâmica ao desenvolvimento da narrativa. Uma transformação que se dá em tempo ficcional, projetando a enunciação numa debragem enunciva (no momento de construção da obra) e enunciativa (no passeio virtual pela obra).

Uma possível leitura da produção audiovisual *Fallingwater* se volta para o modo como a linguagem de representação, por meio da computação gráfica e da animação, pode contribuir para a rearticulação das relações semânticas, organizadas entre textos arquitetônicos visuais e sincréticos. A proxêmica, que se interessa pelo movimento do objeto-câmera em função do deslocamento do sujeito-observador-analítico (o câmera), não é menos significativa, pois são representações espaço-temporais das transformações narrativas que irão detectar os mecanismos de construção do sentido. Ela ressemantiza o olhar sensível aos espaços arquitetônicos, o lugar no qual se instaura o acontecimento estético/estésico, por meio da observação de um sujeito sensível, provido de um corpo que é tocado por sensações visuais e auditivas.

Os possíveis atravessamentos discursivos proporcionados na investigação de animações em computação gráfica, pela relação entre real e virtual, realidade e imaginário, amplamente explorados no campo dos estudos cinematográficos, podem propiciar, também na área da educação, e mais especificamente nas de criação, a construção de outras leituras sobre o mundo natural e o mundo da cultura.

A análise do ritmo audiovisual em *Fallingwater* retoma aspectos discutidos sobre a montagem audiovisual no capítulo 2, quando Tarkovski (1990, p. 141-143) diz estar convencido de que o principal elemento formal do cinema é o ritmo, e não a montagem. O ritmo é criado pela pressão temporal no interior dos quadros. Ele dá cor à obra, imprimindo-lhe marcas estilísticas.

No processo de ensino e aprendizagem de uma disciplina, tão abrangente na sua área de conhecimento, como a arquitetura, a produção e a apreensão de efeitos de sentido de outras linguagens, além da visual,

enriquece esse processo como um todo. A leitura de textos audiovisuais tem relevância tanto para a compreensão global dos elementos que os constituem como para a aplicabilidade da tecnologia digital, através da análise das relações entre o visual e o sonoro, na montagem de vídeos.

O segundo vídeo, *L'altro*, produzido sob a coordenação do Prof. Corrado Petrucco, integra o projeto *Digital Storytelling* difundido na Itália. É uma produção experimental com técnicas fotográficas tradicionais e efeitos digitais, que entrelaçam as temáticas identidade e alteridade. Ao longo de uma trama conceitual, destacam-se elementos visuais, verbais e musicais que vão dando adensamento ao desdobramento narrativo.

Para Hjelmslev, o modo de assegurar a adequação de uma análise, uma reflexão acerca da natureza do objeto e suas partes, é considerar que, no fundo, o essencial não é dividir o objeto em partes, em sistemas ou em processos, mas sim adaptar a análise de modo que ela seja conforme os relacionamentos ou às dependências mútuas que existem entre as partes. O estabelecimento de uma condição ou outra vai depender do modo como as linguagens se articulam.

A leitura do vídeo *L'altro* revelou sua dupla natureza, uma natureza expressiva, significativa, e uma natureza de conteúdo, significada. A análise de percursos figurativos e do sincretismo entre imagens, fala e música explícita o quanto os significantes e significados foram construídos de maneira entrelaçada, indissociáveis a partir da montagem audiovisual.

A montagem gerou uma articulação entre as dimensões sensível e inteligível enriquecidas pelo jogo da enunciação. Criou um universo sensível compreendido por substâncias perceptíveis pelos nossos sentidos, como: as cores, as formas, os materiais, a espacialidade e as sonoridades; além de criar um universo inteligível compreendido por substâncias abstratas e imateriais: nas suas articulações, valores, temas, entre outros.

A relação social do projeto *Digital Storytelling*, no audiovisual *L'altro*, mostra que a temática de construção do “eu” pode ser explorada por meio de valores que questionam crenças e hábitos, no presente e/ou no passado, colocando o enunciatário a repensar-se enquanto ser humano.

A narradora relata suas experiências e vivências e expõe uma visão particular de mundo, o que mostra uma forma de evidenciar diferenças; ao se defrontarem com outras culturas, os sujeitos passam a fazer questionamentos inerentes ao ato de vivenciar tais experiências, o que, conseqüentemente, desencadeia uma série de reflexões, manipuladas por ocorrências externas (um contexto diferente do conhecido) e provocadas por reações internas (novas percepções que o sujeito passa a ter do outro e do mundo). Outro aspecto a considerar é que a narradora, ao usar a primeira pessoa do plural, busca envolver o enunciatário em sua história, criando um efeito de cumplicidade.

Interpretar como a linguagem audiovisual é articulada neste vídeo é descortinar um jogo de sedução “compreendido” no enunciado global, é explicitar por quais formas sutis se dá a relação entre as diferentes linguagens.

Na desconstrução do vídeo *L'altro*, no modo como cada linguagem estava articulada com as demais, a partir dos mecanismos sintáticos e semânticos que graduaram as distinções entre categorias e geraram efeitos, perceberam-se sucessivas frestas de sentido, considerando-se, a partir disso, não operatório apontar uma lógica de relações de dependência estabelecida entre tais linguagens, conforme postulado por Hjelmslev.

As relações de dependência baseiam-se em conceitos não específicos, como presença, necessidade e condição; adotá-los na análise desse vídeo, como termos para classificar as sensíveis funções estabelecidas entre as linguagens, poderia deixar escapar as relações entremeadas entre elas, aquelas que vão construindo progressivamente a significação. Em vez de definir e estabelecer relações de dependência entre tais termos, pareceu-nos mais produtivo explorar, pontuar e especificar as relações estabelecidas entre as linguagens, identificando e justificando os percursos de sentido construídos.

O terceiro vídeo, *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto*, é de autoria do músico Jarbas Agnelli. Nele o autor convida o enunciatário a participar de sua experiência estética, conforme preconiza Greimas, numa aproximação concreta da sua relação vivida com o mundo natural. Trata-se, fundamentalmente, de apreender efeitos de sentido

na intencionalidade do texto audiovisual constituído pelo entrelaçamento de elementos visuais, verbais e musicais, numa estratégia enunciativa a ser percebida pelo enunciatário. São substâncias da expressão que manifestam modos de articular matéria sensível, sons, palavras, música, desenhos, instrumentos musicais, luz, cor e penumbra. No plano conceitual, traz a ideia de originalidade e criatividade, a partir do encontro do sujeito humano com o objeto mundo.

Destaca-se o instante em que aparece a fotografia original completa dos pássaros pousados nos fios elétricos, em tela inteira; é quando a representação gráfica de notas musicais vai sobrepondo um por um dos pássaros, em sincronia com a música. A sensação é como se a melodia doce, poética advinda do querer-fazer de Agnelli tomasse por completo os nossos sentidos, imprimindo uma experiência de valor eufórico, conferindo um efeito de ludicidade.

O prazer lúdico, identificado tanto no sentido visual como no sentido musical, processa nessa montagem audiovisual um sincretismo por processo de neutralização (suspensão dos traços distintivos) entre as substâncias visual e sonora, em que a superposição de figuras da expressão estabelece homologias com categorias do conteúdo, por contágio com o seu valor semântico. Uma linha tênue vai criando a tessitura entre arte, técnica e vida: é fluida, fazendo da experiência vivida substância do processo criativo; é recontada por uma sucessão de cenas que compõem a narrativa de maneira criativa e sensível, capaz de fazer analogia musical a partir de elementos simples do cotidiano.

Nessa montagem, as substâncias integrantes da narrativa, ao entrarem em conjugação (fotografia, pauta musical e música), produzem uma semiose, que não resulta propriamente em uma adição, mas em uma totalidade articulada. A apreensão de sentidos ocorre no nível da percepção sensível, pela transposição entre linguagens visuais (da fotografia para a pauta musical) e, num outro nível, pela transcodificação do visual (pauta) para uma linguagem sonora (música).

A partir da oposição semântica fundamental ausência *versus* presença, estabelecida por traços sensoriais, espaciais e temporais, da semântica narrativa e discursiva, algumas leituras temáticas foram realizadas no vídeo de Agnelli. Essas leituras alinham-se às preocupações de Greimas na obra *Da Imperfeição*, por remeter ao tema da “construção do objeto-valor através de uma experiência cotidiana”; à “transformação da relação sujeito-objeto a partir de uma passagem da visão racionalizada do mundo a uma visão que se deixa ser apreendida pelos sentidos”; à “presença da estética [no que se aproxima do conceito de estesia] em nossos comportamentos do dia a dia”; e à “ruptura com o cotidiano anestesiante, no umbral da insignificância em busca de lhe dar algum sentido”.

O vídeo integra esse percurso gerativo de sentido, apresentando processo e resultado. Ele dispõe de elementos para seduzir o enunciatário, cores intensas, como o vermelho e o azul, e a gestualidade dos corpos, presenças marcantes que dinamizam os movimentos no espaço na tela.

A presença do visual (nas figuras: da fotografia, dos desenhos, de Agnelli, dos músicos e do palco) não só qualifica o verbal como figurativiza o modo de apresentação da música. É como se o visual criasse o amálgama entre a fala e a música, potencializando os efeitos de sentido através do “sentido sentido”, conforme termo mencionado por Landowski (1997, p.26; 28), quando refere que o sentido não só “se sente” como “faz sentido”.

Estratégias enunciativas como a de Agnelli conquistam a adesão e a audiência do público, não somente pela disseminação na mídia, através de sua exibição na Internet, mas pelo modo como manipula o enunciatário por meio de um fazer persuasivo que vai entrelaçando elementos inteligíveis e sensíveis. Experiências sensíveis, como esta, proporcionadas no universo *on-line*, nos levam a acreditar na ocorrência de outras maneiras de produzir efeitos de sentido. O vídeo abre espaço para o enunciador descortinar possibilidades de posicionamentos estratégicos, de manipulação e de sedução do enunciatário através do que mostra e, principalmente, pelo modo como mostra.

Embora o arranjo plástico em cada vídeo analisado se mostre na diversidade, todos carregam as marcas do sensível na sua expressão

sincrética, seja pelo tratamento de imagem e som em *Fallingwater*, pela narrativa verbal, seleção de fotografias e músicas em *L'altro* ou pela experiência musical representada visualmente nas cenas e desenhos em *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto*. E ainda a articulação dessas substâncias visuais, verbais e sonoras configura, em cada vídeo, uma significação audiovisual global, atestando as proposições de forma única, defendidas por Jean-Marie Floch.

Na superposição das diferentes linguagens, Oliveira (2009, p. 85) aponta que os modos de presença dos sistemas integrantes do sincretismo “estabelecem” objetos audiovisuais mais ou menos visíveis, mais ou menos audíveis, mais ou menos cinéticos, mais ou menos espaciais. O vídeo *Fallingwater* se mostra mais visível, mais cinético, mais espacial; enquanto o vídeo *L'altro* ora se mostra mais visível ora mais audível, o vídeo de Agnelli se mostra, num primeiro momento, mais audível e, num segundo momento, quase simultaneamente é mais audível, visível e cinético.

Para elucidar os dois grandes temas que se abrigam na configuração da enunciação, nos três vídeos analisados, retomaremos a definição do termo comunicação (GREIMAS, 1983), apresentada no terceiro capítulo. O tema da comunicação é o da ação do homem sobre os outros homens, criadora das relações intersubjetivas, fundadoras da sociedade. O segundo tema, o da produção, é o da ação do homem sobre as coisas, transformando-as ou construindo-as. Ao observar o que o enunciado do vídeo *Fallingwater* diz, evidencia-se o tema da produção, enquanto que no vídeo *L'altro* é dada ênfase ao tema da comunicação. A abordagem do vídeo de Jarbas Agnelli considera a enunciação, como atividade humana, ao mesmo tempo de produção e de comunicação.

A partir desses dois grandes eixos temáticos, a análise se concentrou nas contribuições da teoria da linguagem postulada por Hjelmslev, na dimensão qualitativa da expressão plástica estabelecida nas formulações de Floch e Thurlemann e nos estudos da dimensão sensível desenvolvidos por Greimas e Landowski.

O exame das estruturas imanentes do vídeo *Fallingwater* explora a presença da dimensão do sensível e do inteligível, ao relacionar os conceitos preconizados na obra *Da Imperfeição*, de Greimas, às categorias que participam do ritmo audiovisual, discutidas nos estudos de Fecine, em *Contribuições para uma semiotização da montagem*, e de Teixeira, em *Entre Dispersão e Acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos*.

As reflexões acerca dos mecanismos de produção de sentidos foram construídas através da correlação das substâncias visuais e sonoras às categorias rítmicas audiovisuais (duração, frequência e combinação) identificadas no vídeo. A percepção de ritmo foi correlacionada, respectivamente, a gradações de extensões e intensidades; continuidades e descontinuidades; acumulações e segmentações. Observou-se que tais categorias ora estabeleciam ligações nas relações entre as duas substâncias, ora colisões, o que chamamos, respectivamente, de consonância e dissonância entre categorias. Constatou-se que o sincretismo estabelecido entre o visual e o sonoro comportou variações entre consonâncias e dissonâncias entre as categorias rítmicas.

Os sentidos, entre o visual e o sonoro, foram produzidos pela plástica sensível da expressão sincrética e enunciação global nesse vídeo, a partir da identificação de coincidências e oposições em cada par de categoria rítmica de mesma pertinência. A leitura resultante se volta para o modo como a expressão visual e musical pode contribuir para a rearticulação das relações semânticas, organizadas em textos sincréticos que têm como enfoque um tema de produção. Esse tema de produção constrói relações entre um sujeito (observador) e o objeto (arquitetônico) que se apresenta gradualmente na tela, criando ritmos que entrelaçam o visual e o sonoro em graus variáveis de distinção ao atuarem juntos.

No vídeo *L'altro* são as sutis relações entre as substâncias visuais e musicais e visuais e verbais orais que abrem espaço para articulação entre o sensível e o inteligível. O estudo da articulação entre as linguagens, neste vídeo, fundamentou-se na aplicação dos conceitos de sincretismo oriundos da teoria da linguagem de Hjelmslev, de pesquisas recentes de Médola e de

Castro Monteiro, bem como na semiótica das situações e do sensível de proposição de Landowski.

A organização da narrativa entretece imagens fotográficas de família, com outras que configuram fragmentos da cultura africana ao discurso de uma cidadã italiana ao som de músicas africanas. A reflexão da narradora relaciona temas de identidade e alteridade como uma possibilidade de “autoconhecimento”. A busca pela identidade é apreendida e construída ao longo do desdobramento narrativo, pelo adensamento do seu sentido na manifestação sincrética. O espaço videográfico, visual e sonoro, nesse caso, se constitui no ambiente que, de certa maneira, “materializa” a representação dessa percepção particular.

Por meio das contribuições de Barros (1988) examinou-se, através da semântica narrativa, a conversão da categoria tímico-fórica em categorias modais, mostrou-se que as categorias modais determinam, no nível das estruturas narrativas, os traços semânticos descritivos. Não bastou estabelecer a existência de diferentes percursos figurativos, foi preciso explicitá-los e relacioná-los uns com os outros e com os planos temático e narrativo. Assim, a intencionalidade narrativa construiu um tema, prioritariamente, de comunicação.

Na tentativa de estabelecer uma determinada direção no estudo da complexidade das relações entre os percursos figurativos, constituiu-se, na instância do discurso, uma configuração patêmica – os afetos. Essas paixões complexas têm um estado inicial que Greimas denomina espera. Nesse estado de espera, o sujeito de estado deseja que a conjunção se realize, mas não chega a ser o sujeito do fazer responsável pela transformação.

Esse estado de espera é interpretado pela relação entre a imigrante italiana e o povo africano como tentar querer-ser/ saber-ser verdadeiro com o outro, ou pela insatisfação e decepção que decorrem da disjunção do sujeito Biko com o objeto-valor desejado, a liberdade; sua insatisfação com o regime do *Apartheid* o leva em disjunção com vida.

A contrapartida da espera é a satisfação e a confiança manifestadas pelo sujeito Agnelli (vídeo *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a*

música por trás de uma foto) que decorrem da conjunção do sujeito com o objeto-valor música. Assim como a satisfação e a confiança conduzem a uma conjunção com os afetos, a insatisfação e a decepção levam à disjunção com os mesmos.

No vídeo de Agnelli, procurou-se compreender os processos de significação nas relações de articulação das linguagens visual, verbal e musical, por meio dos mecanismos sintáticos e semânticos que reconstruíram suas práticas e estratégias, a partir das preocupações de Greimas em *Da imperfeição*, dos estudos de Diana Luz Pessoa de Barros e da pesquisa recente de Sílvia Maria de Sousa. As estratégias enunciativas envolvem um fazer persuasivo que vai entrelaçando elementos inteligíveis e sensíveis, caracterizando um tema ao mesmo tempo de comunicação e de produção.

Agnelli é o sujeito do fazer, que altera a existência modal do sujeito de estado, fotografia, quando faz a leitura de uma pauta musical a partir de pássaros pousados em fios elétricos. “A existência modal, da mesma forma que a competência modal, resulta, portanto, de um fazer, executado por esse sujeito transformador”, conforme afirma Barros (1988, p. 60).

No vídeo *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto*, o sujeito Agnelli tem sua existência modal definida por um querer-fazer e saber-fazer que modificam os valores descritivos da fotografia em relação à música. A existência modal do sujeito é passível de alteração, por meio das transformações operadas por esse sujeito do fazer. O valor, assim caracterizado, é inscrito no objeto música que se torna presente e possível.

Nos três vídeos, a variação rítmica na substância musical depreende fluxos do mais lento ao mais acelerado, de continuidades a discontinuidades, de intensidades a extensidades e as variações tonais na voz (nos vídeos *L'altro* e *Agnelli*) alcançam passagens entre graves e agudos. O que se correlaciona ao visual, às variações rítmicas das tomadas de câmera, dos formantes gráficos, da proxêmica, do cinetismo dos corpos (vídeo *Fallingwater* e de *Agnelli*) gerando diferentes tipos de associação à plástica da expressão sincrética audiovisual.

Greimas nos mostra que a conjunção do ritmo e da expressão audiovisual estabelece sentidos que vão além da apreensão de uma dimensão inteligível, alcançam níveis mais profundos, nos substratos de uma significação sensível: seja através da arquitetura do espetáculo impregnada na dinâmica do vídeo *Fallingwater*, pelas sensíveis relações de identidade e alteridade examinadas no vídeo *L'altro* ou pela poesia da experiência musical sublinhada no vídeo de *Jarbas Agnelli*.

Os exemplos citados fazem desembocar na questão do papel das figuras no texto e contexto. A enunciação, como instância de produção do discurso, foi examinada através de suas projeções no enunciado e é retomada como uma espécie de depósito de figuras, a partir do que o sujeito da enunciação especifica e concretiza temas abstratos e reveste semanticamente a narrativa.

Enquanto o enunciado do vídeo *L'altro* desenvolve suas figuras no tempo e no espaço historicamente, no vídeo *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto* as relações das figuras fotografia e música, centrais no discurso de Agnelli, não chegam a figurativizar-se num tempo histórico, devido aos dispositivos dessas figuras relacionarem-se a uma semiótica das situações, constituindo-se uma experiência vivida em ato.

A leitura de um texto implica não somente a busca pela construção de percursos e configurações discursivas, como também a determinação das relações entre as várias isotopias. Reconhece-se indispensável, para a construção do sentido do discurso, a explicação dos procedimentos de coerência semântica.

A partir das análises semióticas realizadas e parafraseando Diana Luz Pessoa de Barros, ao determinar o que faz de um texto um texto, ressaltamos que a consistência do texto audiovisual é uma unidade específica, e não uma soma de linguagens, ou seja, traz a ideia de coerência semântica. Reconhece-se, assim, a importância da coesão textual para a coerência do texto, mas não se deve considerá-la como única ou principal garantia. É relevante, também, conhecer como se dá a organização discursiva e a narrativa, subjacentes ao nível superficial das relações entre linguagens. Isto porque o fio narrativo e a

finalidade discursiva da argumentação, situados em níveis diferentes de descrição e explicação do enunciado, são ambos elementos de coerência textual, ao costurarem o discurso para tornar o texto coerente.

Barros (1988, p.138) diferencia tipos de enunciadores conforme o valor modal utilizado para determinar o enunciatário: querer-fazer, no discurso literário, dever-fazer, no científico, saber e poder-fazer, nos discursos tecnológicos. Segundo a classe de manipulação empregada: sedução, tentação, provocação ou intimidação; ou de acordo com o fazer pretendido, pragmático ou cognitivo.

Na leitura do vídeo *Fallingwater*, percebe-se que o enunciador se aproxima de um discurso tecnológico, de um saber e poder-fazer para seduzir o enunciatário, num fazer pragmático. Já a leitura do vídeo *L'altro* se caminha na direção de um discurso literário, que provoca o enunciatário a um querer-fazer, a uma transformação em seus valores ideológicos enquanto sujeito social, num fazer cognitivo. A leitura do vídeo *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto* tende para um discurso tecnológico, do saber e poder-fazer para seduzir o enunciatário, num fazer, ao mesmo tempo, pragmático e cognitivo.

Os percursos narrativos desenvolvidos nos exercícios de análise se constituem em programas de construção de sujeitos e programas de construção de objetos. Eles são modos diferentes de o sujeito adquirir e manipular valores, através de sujeitos ou objetos, que só lhe interessam como lugares de investimento de valores. Os percursos desenvolvidos na aquisição dos valores de identidade e alteridade, no vídeo *L'altro*, constroem valores descritivos subjetivos, remetendo ao verbo “ser”. Ao passo que nos percursos narrativos desenvolvidos no vídeo *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto* evidencia-se a construção de valores descritivos objetivos, atribuídos ao objeto música pelo sujeito Agnelli, com auxílio do verbo “ter”. “O objeto é fabricado, portanto, para vir a ser a cobertura de um ou mais valores com os quais o sujeito quer ou deve estar em conjunção.” Tal empreendimento procura satisfazer a uma necessidade do sujeito ou proporcionar-lhe prazer. (BARROS, 1988, p.139)

Pretendeu-se refazer os caminhos narrativos do enunciador, assim como os percursos temáticos de comunicação e produção. E rever o problema da expressão, na perspectiva da semiótica, ou seja, explicitar as organizações da expressão na tarefa de construção do sentido. Tais organizações correspondem às configurações e percursos figurativos do conteúdo, isto é, como elas investem e “concretizam” percursos temáticos abstratos. Fala-se em figuras da expressão, que se manifestam sob a forma de unidades reiteradas da expressão, em geral traços ou conjuntos de traços, que assumem relações de carácter semissimbólico com o plano do conteúdo.

A partir das análises realizadas, é possível depreender que os desenhos, as fotografias, as imagens, os sons não podem ser pensados apenas como recursos da expressão que reforçam ou enfatizam elementos do conteúdo ou que criam efeitos de iconicidade, através da sua figuratividade.

A base de investigação desenvolvida encaminha a análise dos textos sincréticos em direção à exploração em profundidade das figuras da expressão e o estabelecimento de articulações com as figuras do conteúdo. Ambas são figuras do texto, e não ilustrações através de imagens ou sons, e participam efetivamente da apreensão e construção do sentido. A decomposição e reconstrução de textos em planos, níveis e categorias elucidam conceitos como originalidade e criatividade, termos estes, que são condicionantes básicos no desenvolvimento de projetos nas áreas do *Design*, *Arquitetura* e *Artes*.

8.1 CONTRIBUIÇÕES À DIMENSÃO EDUCACIONAL

Ações educativas, discutidas no segundo capítulo dessa tese, têm envolvido a produção de vídeos como recurso potencializador do trabalho em equipe. Os especialistas se alinham em torno do pensamento de que a manipulação audiovisual possibilita gerar alfabetizações múltiplas. Do ponto de vista da experiência pessoal, reativa, cognitivamente, competências inteligíveis e sensíveis por meio da hiperestimulação dos sentidos. Em relação à experiência coletiva, a manipulação audiovisual promove processos ricos e inspiradores, tendo como efeitos a transformação de atitudes e comportamentos sociais, em que a responsabilidade de cada indivíduo é fundamental para a realização de um todo, único; o que extrapola o conhecimento de aspectos técnicos em direção a aberturas afetivas e inclusivas.

O vídeo também se configura em recurso de aprendizagem no desenvolvimento de processos de leitura intertextual. Cita-se o enunciado do vídeo *L'altro*, como exemplo, pois aborda conteúdos diretamente relacionados aos conceitos de identidade e alteridade, e, ao mesmo tempo, temas subjacentes a suas correlações com produções cinematográficas, como os filmes *Invictus*, *Um grito de liberdade* e *Sombras do passado*.

As leituras, como as desenvolvidas nos vídeos *Fallingwater* e *Jarbas Agnelli: Birds on the wires, a história e a música por trás de uma foto* contribuem com o refinamento e qualificação de análises e avaliações de projetos no ensino de *design*, arquitetura e artes. Dado que a ênfase aos elementos do plano de expressão, ampliação do conceito de representação, sincretismo e o entendimento da semiótica visual aumentam a compreensão dos efeitos de sentido nesses objetos visuais e audiovisuais.

Assim, voltamos à principal questão colocada na introdução desta tese. De que modo o objeto audiovisual pode ser entendido como um recurso de aprendizagem, nas áreas da educação e do *design*?

A distinção da aplicação da semiótica nessas duas áreas do conhecimento diz respeito à natureza das relações entre os sujeitos. Na área

da educação, o enfoque é mais humanista (privilegia a relação entre sujeitos - pessoas), ao passo que no *design*, arquitetura e artes a tendência é focalizar na relação entre sujeito(s) e objeto (produto).

Um conceito norteou o desenvolvimento do estudo nas referidas áreas, foi o de “efeito de sentido”, procurando responder em parte às complexas relações que se estabelecem no uso da linguagem audiovisual em situações de ensino-aprendizagem.

O termo “efeito de sentido” pode ser entendido como uma realidade apreensível, mas que não pode ser apreendida de maneira imediata. Ele prescinde de uma desconstrução e reconstrução do texto, explorando os mecanismos sintáticos e semânticos e as dimensões sensíveis e inteligíveis, que necessitam ser amplamente exploradas, na relação com os dois planos da linguagem, expressão e conteúdo.

Daí a complexidade dessa linguagem sincrética, pois à medida que aprofundamos a leitura, fomos surpreendidos por novos elementos provenientes de uma semiótica subjacente, aquela que leva a uma primeira descrição exaustiva do texto, à busca dos efeitos de sentido produzidos pelos nossos sentidos e, em última instância, à constituição de uma significação audiovisual global.

Esta tese reuniu um arcabouço teórico-metodológico, num esforço, de transposição do conhecimento da semiótica geral às especificidades das linguagens sincréticas. Sua contribuição às áreas da Educação e do *Design* aspira superar a hegemonia da linguagem verbal, instigando o desenvolvimento de métodos e ferramentas que contribuam com o refinamento e a qualificação na aprendizagem dos processos de leitura de textos audiovisuais.

Importa, então, possibilitar ao educando o entendimento dos mecanismos de construção de efeitos de sentido em textos audiovisuais, permitindo-lhes identificar como o visual e o sonoro se relacionam no sincretismo audiovisual; como se dá a correlação do plano de expressão com o plano de conteúdo dos textos sincréticos; como se constituem as estruturas narrativa e discursiva; como os diferentes sistemas plásticos são constituídos;

como tais textos envolvem a combinação de elementos estéticos e estésicos; como se pode evidenciar o entrelaçamento existente entre as dimensões sensíveis e inteligíveis. É também importante a não-linearidade nas análises, pois cada texto audiovisual se organiza com uma identidade específica.

Assim, na mediação docente, em experiências de leitura de manifestações sincréticas, interessa promover: a aprendizagem através de conceitos (o saber) e de ações (o fazer), explorando analiticamente os textos sincréticos; a abertura para contribuições de diferentes áreas do conhecimento ao estudo da linguagem audiovisual - educação, estudos cinematográficos, semiótica, artes, entre outros; diferentes percursos de leitura, respeitando as particularidades de cada texto; experiências que envolvam a compreensão das dimensões inteligível e sensível implicadas em produções audiovisuais; a compreensão de como a significação se constrói no jogo discursivo do enunciado e da enunciação.

Os programas de qualificação docente, ao proporem oficinas de leitura de vídeos, podem desenvolver processos criativos; habilidades em trabalhar com a linguagem audiovisual; o entendimento da natureza de cada linguagem e como se articulam; instigar uma maior apropriação conceitual das linguagens plásticas.

O estudo analítico da diversidade de textos audiovisuais amplia o repertório docente, trazendo-lhe uma bagagem conceitual na proposição de oficinas de desenvolvimento de vídeos. Conjuntamente aos aspectos teóricos, as práticas podem ser enriquecidas com o uso de uma multiplicidade de linguagens – fotográficas, pintura, desenho gestual, computação gráfica, animação em experiências combinadas. O papel do docente é mediar, provocar, qualificar as experiências, ampliar os filtros; é o papel de ser um facilitador, para que o educando conheça mais e com profundidade as especificidades das linguagens sincréticas.

Em se tratando das especificidades do objeto audiovisual, é indispensável compreender as dimensões plásticas que constroem sua visualidade, formada pelas tomadas de câmera, enquadramentos, cortes, iluminação, fotografia, arquitetura de cenários, gestualidade, proxêmica,

cinética dos sujeitos e/ou objetos no espaço; e, ainda, como a integração dos formantes partitivos do visual complexifica-se, quando estes atuam articulados aos formantes sonoros, substâncias musicais, ruídos, fala e silêncio.

Ana Cláudia de Oliveira (2005, p. 119) explicita “que a educação [deve] assumir que a significação é uma construção apreendida dos mecanismos que organizam a multiplicidade dos textos da cultura”, na proporção em que impulsiona o enunciatário a produzir articulações das partes que integram o todo de sentido, alimentando uma educação dos sentidos e, conseqüentemente, com uma atuação mais abrangente na vida cotidiana desse sujeito em formação.

Oliveira também destaca que tanto o visual como o sonoro é constituído nos seus processamentos expressivos de várias articulações intra e intersistêmicas, que resultam em seu processar caracterizado por mecanismos de reunião das partes heterogêneas em uma totalidade significativa. Essa ideia se alinha ao princípio hologramático, da relação das partes com o todo de que fala Edgar Morin, aos desafios do sentido e da complexidade da educação na atualidade, que necessita dar conta das articulações entre domínios disciplinares, quebrados pelo pensamento disjuntivo.

A perspectiva de leitura se instaura por processos complexos. O docente é parte fundamental do percurso de mediação, podendo criar um ambiente modalizado de transformação do sujeito (educando), no qual este pode passar de um estado cognitivo de não-saber e pragmático de não-saber-fazer, no uso de estratégias, para um sujeito do saber e do fazer.

É preciso desafiar o leitor a ter uma percepção do texto como um todo, provocando o seu fazer-pensar. Procedimentos didáticos, como a proposição de práticas de leitura, considerando as dimensões plástica, narrativa e discursiva, bem como envolver o educando com experiências de desenvolvimento de vídeos, são muito desafiadores.

A contribuição desta tese para a área da Educação objetiva preencher lacunas, carências na formação tradicionalmente mediada pelo verbal. Propõe ao estudante atuar de modo mais crítico, pois somente o acesso à informação e exposição às mídias, como a Internet, não garantem que ele perceba muitas

relações que instigam as novas formas de olhar para o mundo e para os objetos nele inscritos. Exige do estudante conhecimento sobre as linguagens visual, verbal e sonora e de que modo se articulam quando manifestadas de maneira integrada.

8.2 CONSIDERAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

O estudo desenvolvido se enquadra na linha de pesquisa Arte Linguagem Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ele se caracteriza, primeiro, por ser teórico, qualitativo e concentrado na busca pela compreensão dos procedimentos de sincretização de linguagens no audiovisual. Em particular, foi elaborada a análise com base nos aportes da teoria semiótica de três vídeos contemporâneos. Neste sentido, a pesquisa pode ser expandida, em primeiro lugar, pela ampliação do *corpus* de análise, examinando características distintas das já realizadas. Isso, sem dúvida, enriqueceria as conclusões alcançadas, permitindo uma compreensão maior do recurso audiovisual, enquanto objeto estratégico de significação percebido pelo educando.

Em segundo lugar, a pesquisa sugere novas investigações que busquem uma maior aproximação entre teoria e prática para que os processos de ensino-aprendizagem sejam enriquecidos, ao abranger condicionantes técnicos e tecnológicos, aspectos estéticos, estésicos, sinestésicos e afetivos. A mediação e avaliação de oficinas de leitura de vídeos pode precisar a intervenção da metodologia semiótica por meio de um detalhamento das suas formas de aplicação, procedimentos e validação. No âmbito da produção, deve precisar mais detalhadamente a utilização dos conceitos semióticos, procurando identificar os procedimentos adotados nas experiências de desenvolvimento de vídeos (utilizando as mais variadas técnicas disponíveis pelas tecnologias digitais), observando como os elementos expressivos e semânticos podem ser operativos no ato do fazer, propondo uma ampliação do uso dessa metodologia.

REFERÊNCIAS

AGNELLI, Jarbas: *Birds on the wires*, a história e a música por trás de uma foto. Produção de Jarbas Agnelli. São Paulo: 2009. (6:12 min), son., color. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=-7XoQuc9nlq>. Acesso em: mai. 2011.

ALL is full of love. Produção de Chris Cunningham. [S.l.], 1999. (4:09 min.), son., color. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EjAoBKagWQA>. Acesso em: 20 set. 2012.

ALMEIDA, Milton José. *Cinema Arte da Memória*. Campinas: Autores associados, 1999.

ALMEIDA, Milton José. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Tradução Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Cengage Learning, 2008. Tradução de *Art and visual perception: a psychology of the creative*.

AUMONT, Jacques. *A estética do filme*. Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995. Tradução de: *Esthétique du film*.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papirus, 2008. Tradução de: *L'image*.

AZARADOS Kleenex. Produção de Jarbas Agnelli. São Paulo: 2005. (0:31 min.), son., color. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=p2oD9lhsTEQ>. Acesso em 20 mai. 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/ Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, A. M. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC SP; SESCSP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. (orgs.) *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: UNESP, 2009.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do Discurso: Fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas, 1988.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1997.

BARROS, Lilian Ried Miller. *A cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e teoria Goethe*. São Paulo: SENAC, 2009.

BORTOLIERO, Simone. A produção de vídeos educacionais e científicos nas universidades brasileiras: a experiência do centro de comunicação da Universidade Estadual de Campinas (1974-1989). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (INTERCOM) 25, 2002, Salvador. *Anais...* Salvador: UNEB, 2002. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/handle/1904/18871>>. Acesso em dez./2008.

BRANDÃO, Joyce. Desenho: a materialidade significativa. *Caderno de discussão do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*. São Paulo: CPS/PUC-SP, 2003. p. 33-41.

BRANT, Leonardo. *Alfabetização Audiovisual*. [S.l.]: Cultura e Mercado, 2010. Disponível em: <http://www.culturaemercado.com.br/pontos-de-vista/alfabetizacao-audiovisual/>, Acesso em: 07 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> . Acesso em dez./2008.

CABRAL, Claudia Pianta Costa. Arquitetura moderna e escultura figurativa: a representação naturalista no espaço moderno. *Arquitextos*. São Paulo, n.117, p. 1-13, fev. 2010.

CARCERELLI, Luiz. *Só meia liberdade pode ser negociada*. [S.l.]: A Nova Democracia, 2010. Disponível em <http://www.anovademocracia.com.br/no-67/2887-so-meia-liberdade-pode-ser-negociada>. Acesso em: 18 jul. 2012.

CHAIR. Produção de Masaru Ozaki. [S.l.], 2009. (8:30 min.), son., color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KToDmJbEE7Y>>. Acesso em 12 jan. 2013.

CHION, Michel. *El cine y sus ofícios*. Tradução Lourdes Amador de los Ríos. Madrid: Cátedra, 1992. Tradução de: *Le cinema et ses métiers*.

CHION, Michel. *La audiovisión*. Tradução Antonio López Ruiz. Barcelona: Paidós, 1993. Tradução de: *L'audio-vision*.

CIPINIUK, Alberto. Estética. In: COELHO, Luiz Antônio L. (org). *Conceitos-chave em design*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Novas Ideias, 2008.

CIRELLO, Moira Toledo D. G. *Educação Audiovisual Popular no Brasil – Panorama 1990-2009*. Tese. (Doutorado em Comunicação e Artes)-Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-19112010-113739/pt-br.php>. Acesso em 12 out. 2012.

COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CONGRESSO NACIONAL AFRICANO, um partido multirracial, ao menos na teoria. *UOL Notícias*, 2012. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2012/01/08/congresso-nacional-africano-um-partido-multirracial-ao-menos-na-teoria.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CRUZ, Roberto M. Cortes e recortes eletrônicos. In: MACHADO, A. (org). *Made in Brazil: três décadas de vídeo brasileiro*. São Paulo: Iluminuras/ Itaú Cultural, 2007. p. 9-11.

Ctrl-V – VideoControl. Produção de Leonardo Brant. [S.l.], 2011. (54 min.), son., color. Disponível em: < <http://brant.com.br/filmes/ctrl-v/>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

DALLACOSTA, Adriana; DUTRA, Renato Luis de Souza; SOUZA, Daniela; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; FRANCO, Sérgio. Vídeos Interativos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE QUALIDADE EM EAD, 2005, São Leopoldo, *Anais...* São Leopoldo, 2005. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/ciqead2005/trabalhos/43.pdf>>. Acesso em: out/2008.

DANTO, Arthur. A ideia de obra-prima na arte contemporânea. *Arte & Ensaios*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da EBA/UFRJ, Rio de Janeiro, ano X, n. 10, 2003. p. 84-91.

DENIS, Rafael Cardoso. Arte. In: COELHO, Luiz Antônio L. (Org). *Conceitos-chave em design*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Novas Ideias, 2008.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2010. Tradução de: Art as experience.

Dicionário online de português. [S.l.], 2013. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/multilateral>. Acesso em: 20 jul. 2013.

DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004.

DRUCKER, Johanna. Who's afraid of visual culture? *Art journal*, Winter, 1999.

DUELO. Produção de Fábio Fernandes e Eduardo Martins. [São Paulo], 2002. (0:30 min.), son., color. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=p8ZNX3kiPws>>. Acesso em 08 jul. 2013. (Ficha técnica: <http://www.fnazca.com.br/index.php/2002/05/12/duelo/>)

EDUCAÇÃO Básica de Qualidade e C&TI para o Desenvolvimento Social Sustentável: por uma política científica para a área de educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. (CNCTI), 4, 2010, Brasília: MCT, 2010. p.1-6. Disponível em:

<http://www.usp.br/prpg/pt/pdf-ormularios/educa_ci_ia_e_tecnologia.pdf>. Acesso em: dez./2010.

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Tradução Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. Tradução de: Film Form.

EISENSTEIN, Sergei. *Hacia una teoria del montaje*. Tradução José García Vázquez. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001. Tradução de Towards a theory of montage.

EISENSTEIN, Sergei. *O sentido do filme*. Tradução Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. Tradução de: The Film Sense.

FALLINGWATER. Produção de Cristóbal Vila. Zaragoza, 2007. (4:32 min.), son, color. Disponível em: <http://vimeo.com/802540>. Acesso em: jul. 2010.

FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. São Paulo: E. Blucher, 1986.

FECHINE, Y. Contribuições para uma semiotização da montagem. In: OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, L (Orgs). *Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação da Letras e Cores, 2009. p. 323-370.

FECHINE, Yvana. O vídeo como um projeto utópico de televisão. In: MACHADO, Arlindo (Org.). *Made in Brazil: três décadas de vídeo brasileiro*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2007. p. 85-110.

FILATRO, Andrea. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. 3. ed. São Paulo: SENAC SP, 2010.

FIORIN, José Luiz. *As Astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. Para uma definição das linguagens sincréticas. In: OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, L. (Orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação da Letras e Cores, 2009. p. 15- 40.

FLOCH, Jean-Marie. *Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral*. Tradução Analice Dutra Pillar et al. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001. Tradução de: Quelques concepts fondamentaux em sémiotique générale. In: _____. *Petites mythologie de l' œil et de l'esprit pour une sémiotique plastique*. Paris: Éditions Hadès-Benjamins, 1985. p. 189-207.

FLOCH, Jean-Marie. *Petites mythologie de l' œil et de l'esprit pour une sémiotique plastique*. Paris: Éditions Hadès-Benjamins, 1985.

FLOCH, Jean-Marie. Semióticas sincréticas. In: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Semiótica: diccionario razonado de la teoria del lenguaje*. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991.

FLOCH, Jean-Marie. Verbetes “Plástica”, “Semi-simbólico”, “Sincréticas”, “Sinestesia”. In: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Semiótica: diccionario razonado de la teoria del lenguaje*. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991.

FONTANILLE, Jacques. Verbetes “Tímica”. In: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Semiótica: diccionario razonado de la teoria del lenguaje*. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991.

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. Modalidade. In:____. *Tensão e Significação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 227-262.

FRAMPTON, K. *História crítica da arquitetura moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GAGE, Leighton; MEYER, Claudio. *O filme publicitário*. São Paulo: SSC&B-Lintas, 1985.

GÓMEZ-ISLA, José. Animales mediáticos. *Lápiz*, n.161, p.19-29, 2000.

GOSCIOLA, Vicente. *Roteiro para as novas mídias: do cinema às mídias interativas*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: SENAC SP, 2010.

GOUVÊA, Irajá. *Dicionário de Arquitetura*. Marília/SP: Arqutetando, 2009. Disponível em: <http://www.arqutetando.xpg.com.br/dicionario%20de%20arquitetura.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

GRACIANO, Sueli C. *Condições de (não) aprendizagem na escola: uma discussão à luz da perspectiva histórico-cultural*. 2007. 172f. (Dissertação) Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

GREIMAS, A. J. Verbetes “Tímica”. In: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. Tradução Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1983. Tradução de: Sémiotique.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. Tradução Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1983. Tradução de: Sémiotique.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Semiótica: diccionario razonado de la teoria del lenguaje*. Tomo II. Tradução Enrique Ballón Aguirre Madrid: Editorial Gredos, 1991. Tradução de: Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage II.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. Tradução Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002. Tradução de: De l'imperfection.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. Tradução Ignacio Assis Silva. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2004. p. 75-96. Tradução de: Sémiotique figurative et sémiotique plástique).

GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Tradução Ana Cristina Cruz Cezar e outros. Petrópolis: Vozes, 1975. Tradução de: Du sens, essais semiotiques.

HAMZE, Amelia. Linguagem Audiovisual e a Educação. [S.l.]: *Canal do Educador*, 2002. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/linguagem.htm>. Acesso em: mar. 2012.

HAUPENTHAL, Guilherme dos Santos. *Motion graphics: como auxílio no ensino da história do design*. Trabalho de conclusão (Graduação em Design Visual)-Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000876788&loc=2013&l=34943b43d411b7f7>

HERNANDES, Nilton. Duelo: a publicidade da tartaruga da Bhahma na copa do Mundo. In: LOPES, Iva Carlos; HERNANDES, Nilton (Orgs.) *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 227-244.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultural visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Tradução J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2006. Tradução de: Prolegomena to a theory of language.

IASBECK, Luiz Carlos Assis. Método semiótico. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Editora Atlas, 2008. p.193-205.

IESALC. Declaração final da Conferência regional de educação superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracaocres_portugues.pdf>. Acesso em: jun. 2010.

JOST, François. Lógicas da Tele-realidade. Tradução Elizabeth Bastos Duarte. In: DUARTE, E. B.; CASTRO, M. L. D. (Orgs.). *Comunicação audiovisual: gêneros e formatos*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade de julgar*. Tradução Daniela Botelho Guedes. São Paulo: Ícone, 2009. Tradução de: *Crítica del juicio*.

L'ALTRO. Produção de [Corrado Petrucco]. [Pádua], [2009]. (3:10 min.), son, color. Disponível em: http://digitalstorytellingitalia.org/index.php?option=comhwdvideoshare&task=viewvideo&Itemid=53&video_id=48. Acesso em: mar. 2010.

LAMBERT, Joe. *Digital Storytelling: capturing lives, creating community*. New York: Routledge, 2013.

LANDOWSKI, E. Para uma semiótica sensível. (trad.____.) *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.30, n.2, p.93-106, 2005. Tradução de: Pour une sémiotique sensible. In: _____. *Passions sans nom, Essais de socio-sémiotique III*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004, cap. II.

LANDOWSKI, E. Viagem às nascentes do sentido. In: ASSIS SILVA, I. (org.) *Corpo e sentido*. São Paulo: EDUNESP, 1997, p. 21-43.

LANDOWSKI, Eric. *Presenças do outro: Ensaio de sociosemiótica*. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LEONE, Eduardo. *Reflexões sobre a montagem cinematográfica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

LEONE, Eduardo; MOURÃO, Maria Dora. *Cinema e Montagem*. São Paulo: Ática, 1987.

MACHADO, Arlindo. As linhas de força do vídeo brasileiro. In: MACHADO, Arlindo (Org.). *Made in Brazil: três décadas de vídeo brasileiro*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2007. p.15-47.

MALDONADO, Tomas. *Lo real y lo virtual*. Tradução Alberto Luis Bixio. Barcelona : Gedisa, 1994. Tradução de: *Reale e virtuale*.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 1990. Tradução de: *Le langage cinématographique*.

MATTE, A. C.; LARA, G. M. *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MÉDOLA, Ana Sílvia. Lógicas de articulação de linguagens no audiovisual. In: OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, L. (Orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação da Letras e Cores, 2009. p. 414- 416.

MÉDOLA, Ana Sílvia. Procedimentos de sincretização no audiovisual: apontamentos acerca da articulação entre os dois planos da linguagem. Colóquio CPS, 2004. p.1-9. Disponível em:

<[www.sociossemiotica.com.br/arquivo/textospara download](http://www.sociossemiotica.com.br/arquivo/textospara_download). Acesso em: dez./2009.

MELLO, Christine. *Extremidades do vídeo*. São Paulo: Senac SP, 2008.

MINHA alma. Produção de Breno Silveira e Kátia Lund. [S.l.], 2007. (5:52 min.), son., p&b. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>>. Acesso em 12 mai. 2012.

MIRANDA, Carlos Eduardo A. Reflexões de um tempo e diligências para metodologias de estudo de imagens em educação. Dossiê Cinema e Educação. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 33, n.1, jan./jun., 2008.

MONTEIRO, Ricardo N. C. Da canção ao videoclipe: análise do texto sincrético audiovisual “A minha alma” do grupo Rappa. In: OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, L. (Orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação da Letras e Cores, 2009. p. 293-321.

MORATO, Elisson Ferreira. A forma e a cor do sentido: a pintura barroca em Minas à luz da semiótica plástica. *Semeiosis: semiótica e transdisciplinaridade em revista*, São Paulo, p.1-15, mai. 2011. Disponível em: <<http://www.semeiosis.com.br/u/32>>. Acesso em 25 abr. 2012.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 18° ed. Tradução de: La tête bien faite – repenser la réforme, réformer la pensée.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Dulce Matos. Lisboa: Intituto Piaget, 2008. 5ª ed. Tradução de: Introduction à la pensée complexe.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: Jornadas Temáticas 1998: Paris. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2010b. 583 p.

NÖTH, Winfried. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

NOTEBOEK (notebook) old version. Produção de Evelien Lohbeck. [S.l.], [2008?]. (0:59 min.), son., color. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=H4D23TC7MqM>. Acesso em: 10 mai. 2011.

O CORPO do vídeo. Produção de João Angelini. Distrito Federal/Brasil, 2005. (1 min.), son., color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=LPL3-PL5x2I>>. Acesso em 16 jun. 2013.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. A estesia como condição do estético. In: OLIVEIRA, A. C.; LANDOWSKI, E. *Do inteligível ao sensível*. São Paulo: EDC, 1995.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Semiótica plástica ou semiótica visual. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2004. p. 11-25.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p.107-122, 2005.

OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lúcia (Orgs.) *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos da semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras, 2009.

PANOZZO, Neiva S. P. *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PARA dentro. Produção de Ricardo Aleixo. [S.l.], 2009. (1:30 min.), son., color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2zBNH7-R3aw>>. Acesso em 16 jun. 2013.

PARCERIA contra drogas- bebê. São Paulo, [2004?]. (0:30 min.), son., p&b. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=h9h5pwUV4Rs>. Acesso em 12 nov. 2009.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Transformação do olhar e compartilhamento do sentido no Cinema e na Educação. Dossiê Cinema e Educação. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.33, n.1, jan/jun. 2008, p.169-179.

PETRYKOWSKI PEIXE, Rita I. *Imagens que (re)constroem história: alegoria e narrativa visual da guerra sertaneja do contestado*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PFEIFFER, B. *Frank Lloyd Wright*. Koln: Taschen, 2007.

PIGNATARI, D. *Semiótica da arte e da arquitetura*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). Dossiê Arte e Educação. Arte, criação e aprendizagem. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

PILLAR, Analice Dutra. Arte, mídia e educação: produção de sentidos em textos sincréticos. In: RIGOTTI, Paulo Roberto. (Org.). *UNIARTE: textos escolhidos*. 1 ed. Dourados: UNIGRAN - Centro Universitário da Grande Dourados, 2009, v. 1, p. 25-37.

PILLAR, Analice Dutra. Entrelaçamentos audiovisuais em produções contemporâneas. *Anais do 22º Encontro Nacional da ANPAP 2013*. (no prelo)

PILLAR, Analice Dutra. Inscrições do contemporâneo em narrativas audiovisuais: simultaneidade e ambivalência. *Educação*, Porto Alegre, 2013. (no prelo)

PILLAR, Analice Dutra. Produções audiovisuais contemporâneas e o ensino de arte: exercício de leitura. In: FREITAS, Neli; RAMALHO e OLIVEIRA, Sandra; NUNES, Sandra (Orgs.). *Proposições interativas III: arte, pesquisa e ensino*. Florianópolis: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011, p.11-23.

PILLAR, Analice Dutra. Visualidade contemporânea: interação de linguagens e leitura. In: *Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)*. Florianópolis: ANPAP, UDESC, 2007. (CD-ROM, p. 665-675).

POZZI, Marion Divério Faria. A manifestação do sensível no texto audiovisual: um olhar a partir do projeto teórico postulado por A. J. Greimas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM DESIGN (CIPED), 6, 2011, Lisboa. *Anais...* Lisboa: CIPED, Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

POZZI, Marion Divério Faria. A representação gráfica digital em busca de um traço personalizado. In: (GRAPHICA), 16, 2003, Santa Cruz do Sul. *Anais...* Percepção, representação e ação sobre o mundo, Santa Cruz do Sul: UNISC, 2003. 1 CD-ROM.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. *Imagem também se lê*. São Paulo: Rosari, 2009.

RICHTER, Ivone. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROCHA, Cleomar, LIMA, Fábio F. *A semiótica de Charles W. Morris aplicada à análise de audiovisuais*. Disponível em: <http://www.arte.unb.br/6art/textos/cleomar-fabio.pdf>. Acesso em: nov. 2010.

RODRIGUEZ, Ángel. *A dimensão sonora da linguagem audiovisual*. Tradução Rosângela Dantas. São Paulo: SENAC, 2006. Tradução de: La dimensión sonora del lenguaje audiovisual.

SANTAELLA, Lucia. *Estética de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica?*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SHOSHOLLOZA: um pouco de história na música da África do Sul. (2 min.), son., color. Disponível <<http://www.youtube.com/watch?v=8RN-vCgV5Hs>> . Acesso em: 23/08/2012.

SOUSA, Silvia Maria de. Nem rei nem majestade: estratégias de sincretização na TV. In: OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, L. (Orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação da Letras e Cores, 2009. p. 371-399.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (1998)

TED, 2012. Technology, Entertainment, *Design*. Disponível em: <<http://www.ted.com/>>. Acesso em: mar. 2012.

TED^x São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.tedxsaopaulo.com.br/>>. Acesso em: mar. 2012.

TEIXEIRA, Lúcia. *Da imperfeição: um marco nos estudos semióticos*. Galáxia, São Paulo, n.4, p. 257-261, 2002.

TEIXEIRA, Lúcia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. *Caderno de discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: CPS/PUC-SP, 2003. p. 1-22.

TEIXEIRA, Lúcia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, L. (Orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação da Letras e Cores, 2009. p. 41- 78.

TEIXEIRA, Lúcia. Relações entre o verbal e o não-verbal: pressupostos teóricos. In: OLIVEIRA, A. C.; MARRONI, F. V. (Orgs.) *Cadernos de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001. p.415-426.

THURLEMANN, Félix. Verbetes “Cromática”, “Eidética”, “Topológica” (categorias). In: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Semiótica: dicionário razonado de la teoría del lenguaje*. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991.

VANOYE, Francis. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2008. Tradução de: Précis d'analyse filmique.

VELHO, João. *Motion Graphics: linguagem e tecnologia – Anotações para uma metodologia de análise*. 2012. Dissertação (Mestrado em *Design*)- Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://velho.impa.br/docs/ESDI_JVELHO_MS.pdf. Acesso em: 23 mai. 2012.

VILAÇA, Sergio Henrique Carvalho. *Inclusão audiovisual através do cinema de animação*. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes)-Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

WAIN, G. *Como filmar*. Lisboa: Prelo Editora, 1967.

WATTS, Harris. *On câmera: o curso de produção de filme e vídeo da BBC*. São Paulo: Summus, 1990.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: Aduino Novaes (org.). *Muito além do Espetáculo*. São Paulo: SENAC SP, 2005.

YATES, Frances. *El arte de la memoria*. Madrid: Taurus ediciones, 1974.

ZUNZUNEGUI, Santos. *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra, 1995.

ANEXOS

ANEXO A – Vídeo *Fallingwater*: sequência de imagens capturadas

(0'06")



(0'11")



(0'16")



(0'21")



(0'26")



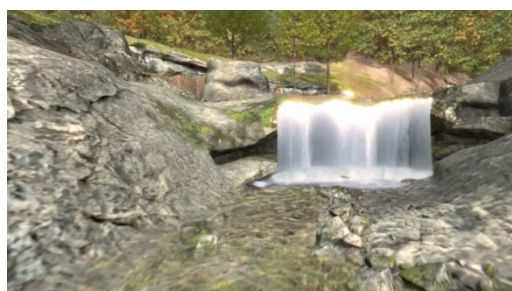
(0'35")



(0'44")



(0'45")



(0'47")



(0'48")



(0'50")



(0'51")



(0'55")



(0'56")



(0'58")



(1'00")



(1'02")



(1'04")



(1'06")



(1'07")



(1'07'')



(1'08'')



(1'09'')



(1'10'')



(1'12'')



(1'13'')



(1'15'')



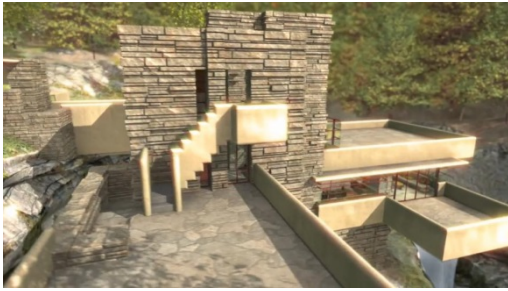
(1'17'')



(1'18'')



(1'21'')



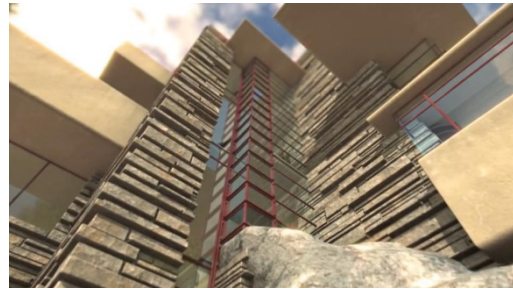
(1'22")



(1'24")



(1'27")



(1'29")



(1'31")



(1'32")



(1'35")



(1'38")



(1'42")



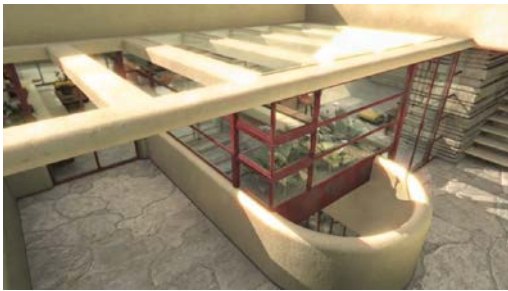
(1'43")



(1'45")



(1'47")



(1'54")



(1'57")



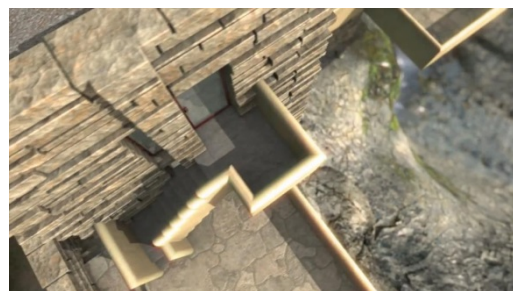
(1'59")



(2'00")



(2'03")



(2'10")



(2'12")



(2'18")



(2'20")



(2'21")



(2'23")



(2'27")



(2'29")



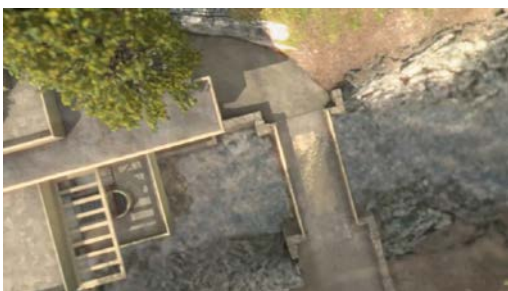
(2'30")



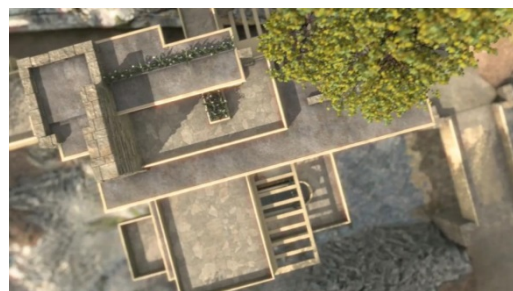
(2'31")



(2'35")



(2'38")



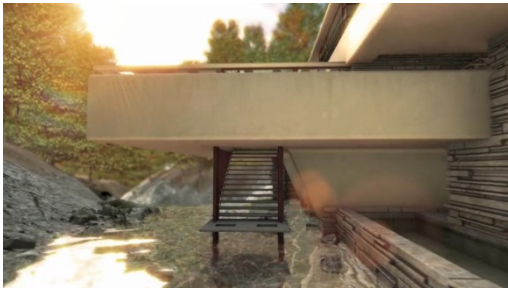
(2'41")



(2'43")



(2'47")



(2'50")



(2'51")



(2'54")



(2'56")



(2'58")



(3'03")



(3'05")



(3'06")



(3'08")



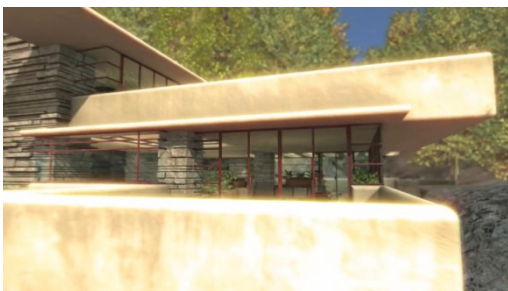
(3'09")



(3'11")



(3'13")



(3'14")



(3'16")



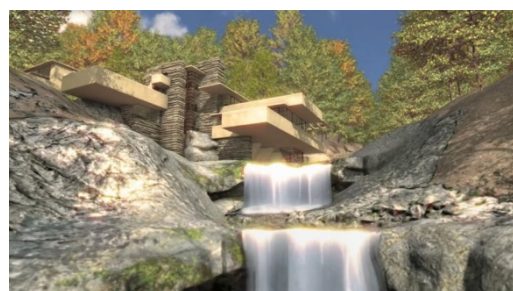
(3'20")



(3'21")



(3'22")



(3'24")



(3'25")



(3'26")



(3'28")

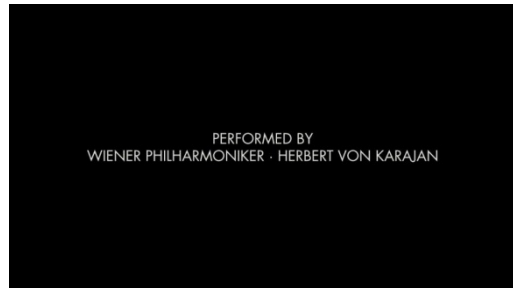


(3'29")



MUSIC
"THE MOLDAU", BEDŘICH SMETANA

(3'37")



PERFORMED BY
WIENER PHILHARMONIKER · HERBERT VON KARAJAN

(3'42")



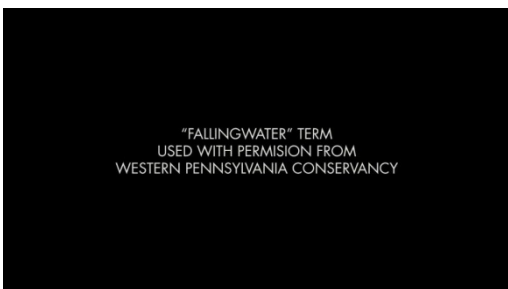
COMPUTER GRAPHICS, POSTPRODUCTION & EDITING
BY CRISTÓBAL VILA

(3'48")



SPECIAL THANKS TO
ALBERTO ARETA
DAVID ARGEMÍ & MULTIMEDIA RESOURCES
GUSTAVO PFAFFENDORF
LUIS DÍAZ-FAES
RICHARD CHENOWETH

(3'53")



"FALLINGWATER" TERM
USED WITH PERMISSION FROM
WESTERN PENNSYLVANIA CONSERVANCY

(4'00")



CRISTÓBAL VILA, ZARAGOZA, 2007
www.eteroestudios.com

(4'05")

ANEXO B – Vídeo L'ALTRO: sequência de imagens capturadas



(0'02'')



(0'05'')



(0'11'')



(0'15'')



(0'18'')



(0'23'')



(0'24'')



(0'28'')



(0'30'')



(0'33'')



(0'37")



(0'42")



(0'48")



(0'53")



(0'58")



(1'02")



(1'08")



(1'13")



(1'17")



(1'23")



(1'28")



(1'32")



(1'37")



(1'42")



(1'47")



(1'53")



(1'56")



(1'59")



(2'04")



(2'06")



(2'11")



(2'16")



(2'21")



(2'26")



(2'31")



(2'37")



(2'42")



(2'46")



(2'52")



(2'56")



(3'02")



(3'07")

ANEXO C – Vídeo AGNELLI, Jarbas: *Birds on the wires [...]*:
sequência de imagens capturadas



(0'07'')

BOAS IDÉIAS
DEVEM SER LIVRES
E DESBLOQUEADAS.



(0'16'')



(0'22'')



(0'30'')



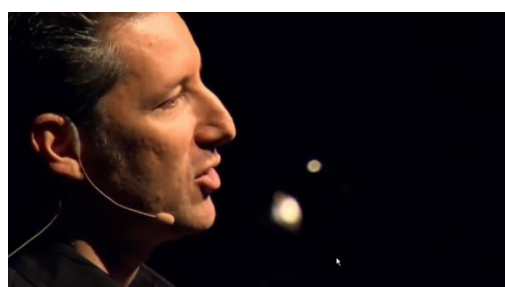
(0'36'')



(0'48'')



(0'50'')



(0'56'')



(1'05'')



(1'09'')



(1'14")



(1'18")



(1'21")



(1'30")



(1'34")



(1'40")



(1'44")



(1'47")



(1'52")



(1'55")



(2'00")



(2'05")



(2'12")



(2'14")



(2'20")



(2'26")



(2'34")



(2'39")



(3'29")



(3'38")



(3'49")



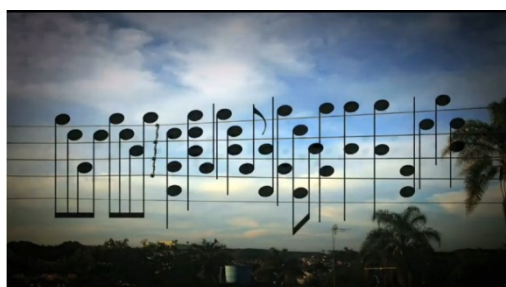
(3'52")



(3'54")



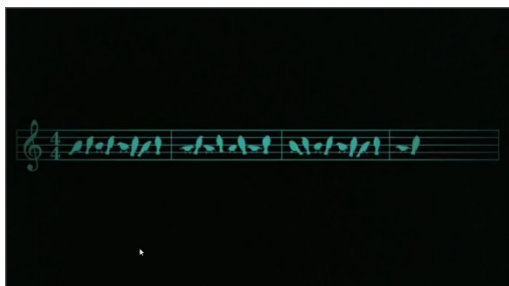
(3'56")



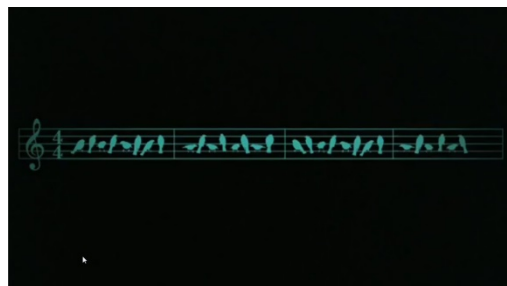
(4'02)



(4'05")



(4'38")



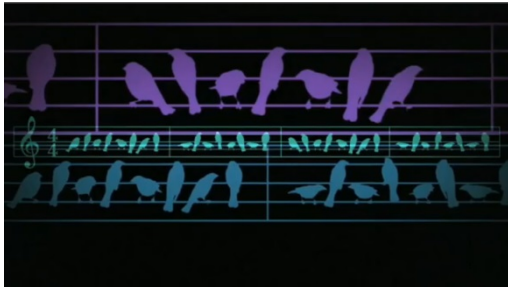
(4'39")



(4'41")



(4'45")



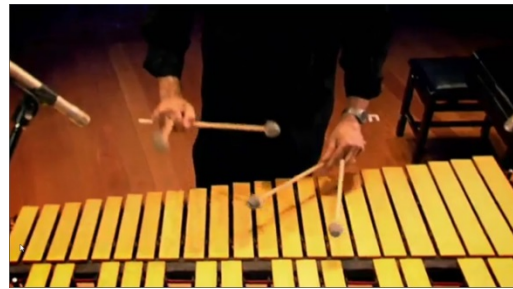
(4'48")



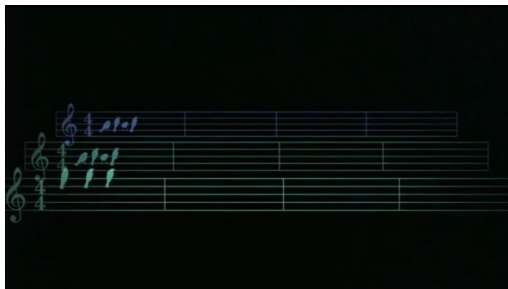
(4'58")



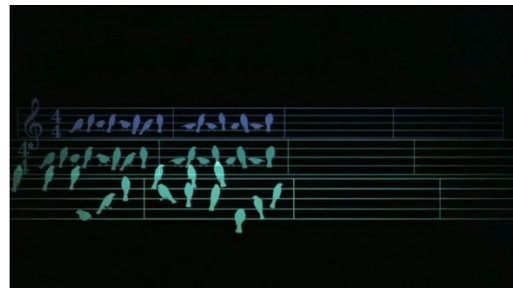
(5'00")



(5'01")



(5'03")



(5'06")