



Uma experiência de alfabetização semiótica: a produção de filmes de animação no contexto escolar

Maria de Fátima Ramos de Andrade*

Maria Antônia Ramos de Azevedo**

Resumo: Este texto é parte de uma pesquisa desenvolvida no programa de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tal trabalho, efetuado em 2006, teve como perspectiva conhecer elementos específicos da linguagem audiovisual, assim como estratégias de/para a prática da leitura e a produção de textos audiovisuais, e identificar elementos que colaboram para uma alfabetização semiótica. Com esse objetivo, acompanhamos a realização da oficina *Animando com massinha* em uma escola municipal de São Paulo, localizada na Zona Oeste. Alunos e professores produziram um total de dezesseis filmes. A metodologia utilizada – estudo de caso – ofereceu condições, em situações reais de produção, de vivenciar a temática proposta. A análise mostrou que alunos e professores, ao confeccionarem seus filmes, fizeram uso de sistemas semióticos e de conhecimentos já adquiridos, ou seja, a construção das escritas contemporâneas está entrelaçada com outros sistemas semióticos. Além disso, constatamos que a compreensão dos elementos cinematográficos – a posição de câmera, o cenário, a iluminação, a manipulação dos personagens etc. – é necessária para a construção de filmes de animação. Do estudo realizado, podemos afirmar: 1) apesar de desfrutarmos de formas de escrita contemporâneas, ainda desconhecemos como são estruturadas; 2) embora o processo de alfabetização semiótica ocorra em situações não-escolares, ele não prescinde de um ensino sistematizado.

Palavras-chave: alfabetização semiótica, expansão da escrita, linguagem audiovisual

1. Alfabetização semiótica: a expansão da escrita

Para compreender que a escrita sofre um processo de expansão é necessário enxergar que esse fato é consequência da maneira como a nossa cultura vem se constituindo. Entendida como grande texto, a cultura é constituída por diversos sistemas semióticos, interconectados, em constante diálogo, por meio de um crescente processo de experimentação, transformação e expansão. Logo, a cultura é algo vivo: um eterno acontecer. Para o pesquisador Geertz, a cultura é vista como um texto portador de sentidos e significados que devem ser interpretados:

[...] o homem é um animal amarrado a teias

de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (Geertz, 1989, p. 15).

É dentro dessa estrutura aberta – grande texto –, tecida pela ação do homem, que a cultura escrita vem assumindo diferentes feições: manuscrita, impressa, eletrônica. Podemos dizer que a cultura escrita está em constante expansão. Entendemos que esta expansão se dá por meio de duas dimensões: a dimensão do *campo de cobertura* e a dimensão do *campo de sentidos*. Geertz define a cultura como uma *teia de significados* tecida pelo homem. Devemos estender este conceito lembrando que o trabalho de tecelagem é dinâmico:

* Universidade Municipal São Caetano do Sul (uscs)/Universidade de São Paulo (usp). Endereço para correspondência: { mfrda@uol.com.br }.

** Universidade de São Paulo (usp). Endereço para correspondência: { ramosdeazevedo@usp.br }.

a teia dos sentidos permanece enredando o inaudito, ampliando sua malha, expandindo o que chamamos acima de campo de sentidos. Os sentidos produzidos por esta expansão precisam ser compartilhados para que se forme a teia da cultura. Tomando emprestada a metáfora proposta pelo autor, devemos lembrar que uma teia é um objeto bidimensional, portanto, além da dimensão do campo de sentidos que se expande, uma segunda dimensão se faz presente nessa teia: é o que chamamos de campo de cobertura, o responsável pelas dinâmicas de compartilhamento. Para essa tarefa, a cultura conta com os meios e suportes que juntos viabilizam o estabelecimento do campo de cobertura. A dinâmica dessas duas dimensões determina a forma como a cultura se expandiu desde sua origem até a atualidade.

Nota-se que a expansão da escrita pela dimensão do campo de cobertura, – a escrita tipográfica, a eletrônica – tem sido, nos últimos tempos, muito maior do que a expansão por campo de sentidos: a escrita está espalhada em muitos suportes e está sendo divulgada em diferentes lugares, mesmo que não tenhamos condições de atribuir a ela sentidos mais consistentes; desconhecemos como ela vem organizando-se, estruturando-se. Ainda, exemplificando, podemos perceber a escrita em expansão quando ela se dissipa nas diversas mídias (televisão, Internet etc.) que permitiram sua disseminação.

Já a expansão no campo do sentido, esta ocorreria tanto no momento da interpretação daquilo que se comunica e/ou divulga, quanto no processo de emissão do que se pretende comunicar. Assim, a expansão por sentido pode ser definida como o próprio ato de comunicação. É importante que se diga que a comunicação deve ser entendida como um processo no qual as pessoas almejam a construção de significados partilhados; não é apenas uma transmissão de informação, mas um processo de interpretação.

Essas duas dimensões – sentido e cobertura – vêm apresentando um crescimento desproporcional, ou seja, a expansão por sentidos não consegue acompanhar a expansão por cobertura.

Irene Machado, ao discutir a expansão da escrita no confronto de múltiplas escrituras, já apontava para a necessidade de se repensar o conceito de alfabetização, considerando o desenvolvimento da escrita eletrônica. Parece-me que a pesquisadora já estava atenta ao avanço de cobertura que as tecnologias propiciavam e, com isso, à importância de ampliarmos nossa competência textual: campo de sentidos.

Para Machado, a criança, antes de ir para escola, já presenciou na rua ou na televisão palavras em movimento, diversos padrões gráficos; “palavras e frases, textos em expansão”. Logo, o processo de alfabetização “não é mera sopa de letrinhas, mas assimilação e desenvolvimento de competências textuais” (1996, p. 52).

O desenvolvimento de competências para a construção de significados e sentidos partilhados pressupõe o desenvolvimento da capacidade metalinguística na produção da linguagem, ou seja, a percepção das possíveis traduções entre os sistemas semióticos. Quando os sistemas entram em conexão, eles não se anulam, mas reelaboram-se, expandem-se: co-evoluem.

O entendimento da dinâmica cultural pressupõe o conhecimento dessas conexões, traduções, enfim, do processo de experimentação. É por meio dessa competência e desse conhecimento textual – alfabetização semiótica – que iremos avançar no campo de sentidos.

Um dos pontos importantes na compreensão do conceito de alfabetização semiótica é entender o processo de culturalização. Como se viu, a cultura vem sofrendo modificações provenientes de processos sógnicos. Logo, é necessário compreender “o mundo como linguagem, que se manifesta em variadas formas de comunicação e em domínios igualmente diversificados” (Machado, 2003, p. 26).

Na cultura, interagem diferentes sistemas de signos (literatura, religião, mito e folclore, cinema etc.) que estão conjugados numa determinada hierarquia. A cultura não seria, portanto, uma acumulação desordenada de pequenos textos, mas sim, um organismo complexo em que os códigos se encontram hierarquicamente organizados. Som, imagem, movimento, textura, cheiro, paladar não são meras extensões dos órgãos dos sentidos, são:

Elementos complexos resultantes de um processo semiótico, [que] resultam da ação produtora de transformação de signos [...] os textos audiovisuais são exemplares nesse sentido, uma vez que seus exemplares são sistemas semióticos (Machado, 2003, p. 156).

Todo texto da cultura é codificado por dois sistemas diferentes, pelo menos. Machado lembra que “os sistemas culturais são textos não porque se reduzem à língua mas porque sua estruturalidade procede da modelização a partir da língua natural” (2003, p. 39).

A língua natural é um sistema modelizante primário. A partir dela é possível entender outros sistemas da cultura, os sistemas modelizantes secundários. Logo, modelizar é construir sistemas de signos a partir de um modelo da língua natural:

Contudo, cada sistema desenvolve uma forma peculiar de linguagem e, no processo de decodificação do sistema modelizante não se volta para o modelo da língua, mas para o sistema que a partir dela foi construído (Machado, 2003, p. 50).

Nesse sentido, não podemos conceber os sistemas de cultura como sendo isolados, independentes, acabados. Um texto da cultura só pode existir na sua

relação com outros textos; um depende do outro para a sua organização. A alfabetização semiótica passa pelo entendimento dessa dinâmica, ou seja, de como os códigos estão conectados, enredados uns com os outros.

Não me parece que possamos chegar a uma conclusão única do que é ser alfabetizado hoje. No entanto, alguns aspectos que fazem parte desse processo merecem ser lembrados:

- Conscientização de que a escrita é um sistema em expansão.
- Identificação dos sistemas semióticos que compõem o texto cultural.
- Reconhecimento das diferenças entre códigos – distinção de linguagens.
- Produção de textos verbais e audiovisuais.
- Conhecimentos das máquinas que produzem textos audiovisuais: como funcionam e como organizam seus códigos.
- Reconhecimento de que esse processo exige aprendizagem sistematizada – alguém tem que ensinar.
- Percepção da cultura como sendo um grande texto, tecido pelos sistemas semióticos, e de que a escrita alfabética é apenas um desses sistemas.
- Percepção de que os sistemas semióticos que compõem a nossa cultura estão conectados, enredados uns com os outros.
- Percepção de que a oralidade, a escrita impressa e a escrita eletrônica não são momentos distintos de um processo em evolução, ou seja, os nossos sistemas de representação sofreram e sofrem transformações, eles co-evoluem.

Na sequência, apresentamos uma experiência ocorrida em uma escola pública do município de São Paulo, na qual foi implantado um projeto que visava integrar uma nova linguagem à sala de aula (cinema de animação).

2. Uma experiência de alfabetização semiótica: a construção de filmes de animação

Foram desenvolvidas simultaneamente cinco oficinas, com participação aberta (quem tivesse interesse faria inscrição), para alunos do Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série, suplência e professores que lecionavam

nesse mesmo segmento de ensino. A oficina seguiu o seguinte cronograma:

- MÓDULO I: 4 horas/aula (teórica) para cada turma

1ª e 2ª aula – Apresentação e explicação de conceitos da técnica de animação, utilizando brinquedos ópticos.

3ª e 4ª aula – Exibição comentada de filmes de animação (história do cinema, biografia do Walt Disney, coletâneas de animação, Anima mundi II, *Fuga das Galinhas*).

- MÓDULO II: 8 horas/aula (prática) para cada turma

1ª e 2ª aula – Escolha de um tema, divisão de grupos e elaboração de roteiro.

3ª e 4ª aula – Modelagem de personagens e cenário.

5ª, 6ª, 7ª e 8ª aula – Gravação do filme em *stop motion*, utilizando câmera de vídeo do produtor.

- MÓDULO III: 4 horas/aula (edição) para cada turma

1ª e 2ª aula – Dublagem e edição utilizando equipamento do produtor.

3ª e 4ª aula – Exibição do projeto final. Entrega das fitas como projeto final para os alunos e para a escola.

Cumprir lembrar que participaram da oficina 60 (sessenta) alunos e 30 (trinta) professores, e que todas as atividades propostas foram desenvolvidas.

Os alunos, na sua maioria, demonstraram por escrito que apreciaram o trabalho realizado. Parece-me que o fato de terem produzido um texto audiovisual – filme de animação – foi bastante gratificante. Por mais que as tecnologias façam parte do nosso dia-a-dia, ainda são poucas as possibilidades que temos de usufruí-las. Provavelmente, a sensação de produzir um texto audiovisual é parecida com a que temos quando começamos a escrever: o poder de transmitir uma ideia por meio de uma determinada linguagem.

Reforçando essas ideias:

Ao sairmos de um cinema, deslumbrados e desejosos também de filmar, deparamo-nos com impossibilidades técnicas e materiais, como o alto custo e a necessidade de uma equipe. Enfim, as artes em imagens-sons nos distanciam do saber-fazer, colocam-nos no saber-ver-entender passivo e também nos remetem ao saber-pensar ativo (Almeida, 2001, p. 15).

Logo, quando se tem a possibilidade de sair da posição de espectador e assumir a função de produtor, surgem desafios e os obstáculos precisam ser superados; a oficina possibilitou isso. Há que se mencionar o fato de que muitos alunos apontaram a confecção dos personagens como a tarefa considerada a mais difícil. Ao proceder a uma análise mais acurada e somando a ela informações advindas de conversas informais e observações, pudemos perceber que estavam se referindo a uma atividade trabalhosa em vez de difícil.

Os alunos fizeram essa etapa – confecção dos personagens – sozinhos. Já para a filmagem e a edição de som, contaram com a colaboração dos coordenadores, que assumiram os aparelhos e apenas mostraram como funcionam. Foram poucas as vezes em que os alunos puderam manuseá-los. Suponho que esse fato fez com que os alunos não percebessem a complexidade dessas etapas. A percepção dos entraves só é possível quando enfrentamos o problema. É por meio do fazer que aprendemos e nos conscientizamos de que temos mais a aprender. O fato de os alunos colocarem “a mão na massa” fez com que eles percebessem que algumas etapas na elaboração dos seus textos audiovisuais precisavam ser retomadas.

Quanto a esses dados, são necessárias algumas observações. Pareceu-nos significativo o fato de os professores afirmarem que as etapas de filmagem e edição de som foram os momentos, na elaboração dos filmes de animação, que deveriam ser retomados. Saber usar os aparelhos – filmadora e computador – é um aprendizado necessário para quem deseja produzir textos audiovisuais (filmes de animação). Pelo que parece, os professores têm consciência disso e, inclusive, lembraram que essas ações precisavam ser revistas. Isso me faz supor que, mesmo quando as escolas possuem tais aparelhos, muitos professores não sabem como utilizá-los. O modo como os aparelhos funcionam e como eles produzem suas formas de escrita são conteúdos desconhecidos pelos professores.

Considerando os textos de Flusser (1983 e 2002), isso nos faz supor que ainda temos que “branquear” tais máquinas. Parece-nos também que a preocupação maior dos professores é mais com o “modo de usar” os aparelhos do que com o entendimento de como os aparelhos estão programados para produzir os textos audiovisuais, ou seja, de como os aparelhos transcodificam sintomas em imagens, em função de textos. Segundo o autor:

“Quem vê *input* e *output* vê o canal, e não o processo codificador que se passa no interior da caixa preta. Toda crítica da imagem técnica deve visar ao branqueamento dessa caixa” (2002, p. 15).

Porém, apesar de as preocupações dos professores, durante a oficina, não estarem focadas no “bran-

queamento da caixa”, o simples fato de desejarem aproximar-se dos aparelhos já demonstra ser o início do processo.

De maneira geral, os professores gostaram muito do curso e demonstraram interesse em se aprofundar na produção de textos audiovisuais. Alguns reclamaram que não foi explicado como são usados os aparelhos – câmera e computador. Essa inabilidade foi apontada como impedimento para fazerem filmes sozinhos.

Apesar de o trabalho realizado pelos coordenadores ter deixado algumas lacunas, parece-nos que a oficina contribuiu para ampliar a compreensão de como se produzem textos audiovisuais e, por sua vez, de como as imagens podem ser lidas. Poderíamos dizer que as atividades realizadas nas oficinas contribuíram para o processo de alfabetização semiótica: trabalhou-se a escrita por meio do roteiro, transformou-se o roteiro em imagens, buscou-se dar som às imagens, enfim, um grande texto foi construído a partir de diferentes sistemas de signos.

3. Análise dos filmes

Com uma eleição informal, os grupos que participaram das oficinas escolheram dois filmes – um feito pelos alunos e outro pelos professores – como os melhores. Aproveito essa seleção para fazer uma breve análise. Cumpre lembrar que os coordenadores das oficinas também escolheram esses dois filmes como as melhores produções.

A intenção, com essa análise, é apontar os avanços que pude perceber no campo de sentidos, naquilo que venho chamando de alfabetização semiótica, proporcionados pelos filmes que professores e alunos fizeram. São eles: *O engano* (realizado pelos alunos) e *A pisada* (realizado pelos professores). Para este artigo, apresento a análise desses dois filmes. Lembro que a escolha decorreu de uma questão meramente ilustrativa.

3.1. O engano

O filme *O engano* conta a história de um professor que, durante a aula, foi agredido por um aluno com uma bola de papel. Ele fica muito nervoso e, por engano, pune o aluno que não cometeu a indisciplina (ver Figura 1).

Um dos elementos que integra o cinema de animação é o *timing*. Segundo D’Elia (1996), ele é responsável pelo detalhamento do tempo, ou seja, o número de imagens utilizadas numa determina cena. Além disso, a velocidade dada à cena (aceleração, desaceleração ou estática) pode mudar radicalmente a percepção do que está sendo visto.

Podemos exemplificar a percepção desse elemento – o *timing* – na cena em que o professor sofre transformações, demonstrando que está com muita raiva. Os alunos conseguiram mostrar essa ira, ao transformar o *design* do personagem-professor (ele ficou com o rosto

todo vermelho) e ao acelerar o movimento circular da sua cabeça (algo surreal). Quanto mais rápido o movimento, mais nervoso o professor ficava e mais movia sua cabeça.



— Figura 1

Título: <i>O engano</i>		
	imagem/video	som
Cena 1	César entra na sala de aula, joga a mochila em sua mesa. Todos os alunos ficam quietos, César vira-se para a lousa e começa a escrever.	Som ambiente em todas as cenas. Passos do professor. Som da mochila na mesa. Som do giz arranhando a lousa.
Cena 2	Bárbara, a segunda da fila, levanta a mão e joga uma bolinha de papel no César.	Silêncio.
Cena 3	A bolinha acerta a cabeça de César. César vira-se para os alunos, seu rosto fica vermelho de raiva. Depois volta ao normal.	Barulho da bolinha acertando a cabeça do professor.
Cena 4	Mesmo sem César perguntar, todos os alunos apontam para Felipe, menino sentado na frente de Bárbara. César encaminha-se até Felipe. Nesse momento, tira um facão do bolso de sua calça. Faz cara de mau e Felipe grita. César com leve movimento corta a cabeça de Felipe. Pega a cabeça de Felipe.	Barulho da faca cortando. Felipe gritando.
Cena 5	César guarda a cabeça de Felipe na mochila. Pega a mochila e se retira da sala.	Barulho da porta batendo.

— Tabela 1

(Transcrição do roteiro de *O engano*)

Como sabemos, a cor constitui um elemento visual de significativa importância. Porém, geralmente dedicamos pouca atenção à sua utilização. Cor não serve só para embelezar o trabalho. Na verdade, a cor carrega significados para a imagem na qual está presente. O grupo também teve essa preocupação ao trocar a cor

do rosto do professor no momento da transformação. Assim, podemos afirmar que o uso da cor complementou, reforçou o aspecto visual dado ao personagem. Outros cuidados (tamanho do rosto, formato dos olhos, tamanho da boca) cumpriram, também, a função de significar a “fúria”. Mais uma vez, percebemos que o

grupo faz conexões: cor, movimento, som e imagem.

O *timing* relaciona a animação diretamente à música e ao som.

A música participa intrinsecamente da configuração do ambiente emocional do filme e interfere no modo como percebemos os diferentes momentos dramáticos (perigo, suspense, tensão, ternura etc.) da história que está sendo contada (Duarte, 2002, p. 47).

O grupo conseguiu sincronia entre imagem-movimento e som; com isso, o filme pôde se tornar ainda mais envolvente, convincente e completo. Houve preocupação com os sons do ambiente – rangido da porta, passos do professor, batida da bola de papel na cabeça do professor, os diálogos etc. – na relação com os movimentos dos personagens. Por exemplo, logo no início do filme, o movimento da porta feito pelo professor, quando ele entra na sala, foi acompanhado do rangido da porta e pelos passos dados pelo professor. É importante que se diga que essas conexões já tinham sido pensadas anteriormente, no momento de elaboração do roteiro. A cópia do roteiro ilustra essa questão (ver Tabela 1, na página anterior).

O destaque dado ao personagem-professor foi conseguido pelo posicionamento – espaço central – da câmera e disposição dos objetos no cenário. Com isso, o grupo conseguiu fazer com que a imagem criada cumprisse o roteiro (a focalização da personagem com ênfase na expressão facial). Porém, nem sempre essa aproximação aconteceu.

Fazer com que a animação tivesse uma dimensão psíquica foi uma das preocupações do grupo: o *acting*. Para garantir o efeito dramático que as cenas exigiam (professor irado, corte da cabeça do aluno), foi necessário um trabalho anterior à gravação da cena: os alunos trabalharam cuidadosamente o *design* dos personagens (a plástica). Preocuparam-se com detalhes do corpo e do rosto dos personagens, com os objetos e com a montagem do cenário (sala de aula), tudo sendo feito com muito capricho e cuidado. O aspecto estético do filme foi bastante valorizado.

O grupo conseguiu aproximar, relacionar o personagem a uma narrativa e fez crer que o que estava escrito no roteiro tivesse real importância para os personagens envolvidos, como se eles fossem dotados de personalidade e pensamentos próprios. Parece-me que o fato de o grupo buscar essas aproximações revela avanços no campo de sentidos, ou seja, no processo de alfabetização semiótica. Resumidamente, poderíamos afirmar que o grupo avançou no campo de sentidos e da alfabetização semiótica quando:

- Preocupou-se com as conexões entre roteiro-imagem-movimento-som;

- Trabalhou com a construção psíquica dos personagens (o *acting*), dando mais veracidade às cenas;
- Distribuiu os objetos no cenário, articulando posição dos personagens, posição da câmera, enfim, transformando o roteiro em imagens e sons;
- Articulou o trabalho estético com o técnico.

Avançar no campo de sentidos e no processo de alfabetização semiótica só é possível quando transformamos determinado sistema de representação em outros sistemas. Essa criação/transformação depende do conhecimento dos elementos desses sistemas.

3.2. A pisada

O filme *A pisada* faz uma recriação paródica de três quadros – *Manacá*, *Sol Poente* e *Abaporu* – de Tarsila do Amaral: os elementos do quadro ganham vida na animação. Basicamente, tem-se a história de uma figura de mulher sentada, com perna robusta e cabeça proporcionalmente pequena, observando alguns animais rastejantes. Na sequência, ela pisa e esmaga um dos animais. A cena final é dada com um *zoom* na árvore Manacá (ver trecho do filme, na página seguinte, na Figura 2).

Foi um dos membros do grupo que sugeriu o tema, pois queria brincar com essa possibilidade: transformar alguns quadros de Tarsila em animação. Esse exercício de recodificação de uma linguagem para outra é central no processo de alfabetização semiótica. O fato de os professores trabalharem com elementos diferentes – quadros de pintura, construção de cenário para filmagem e o próprio filme de animação – permitiu o reconhecimento das diferenças entre os códigos e, ao mesmo tempo, propiciou condições para que percebessem que recodificar não é igualar: é transformar, expandir e ampliar o campo de sentidos.

Inicialmente, o grupo fez uma breve pesquisa das obras de Tarsila. Em seguida, desenharam as obras, discutiram os possíveis cruzamentos temáticos dos quadros e escreveram o roteiro. Feito isso, iniciaram a montagem do cenário.

Cumprir lembrar que, de todos os grupos que acompanhei, esse foi o único que fez um esboço (desenho) antes de passar para o roteiro escrito. Não foi um desenho tipo *storyboard* (descrição visual de cada plano em pequenos desenhos). A intenção era propiciar conhecimentos sobre o quadro da Tarsila, para que todos do grupo pudessem participar.

Parece-me que o grande destaque na elaboração desse filme foi vencer o seguinte desafio: Como transformar os quadros da Tarsila num cenário? Como animá-los? Para isso, o grupo fez uso de muita cor, desenho, modelagem, enfim, preocupou-se tanto com

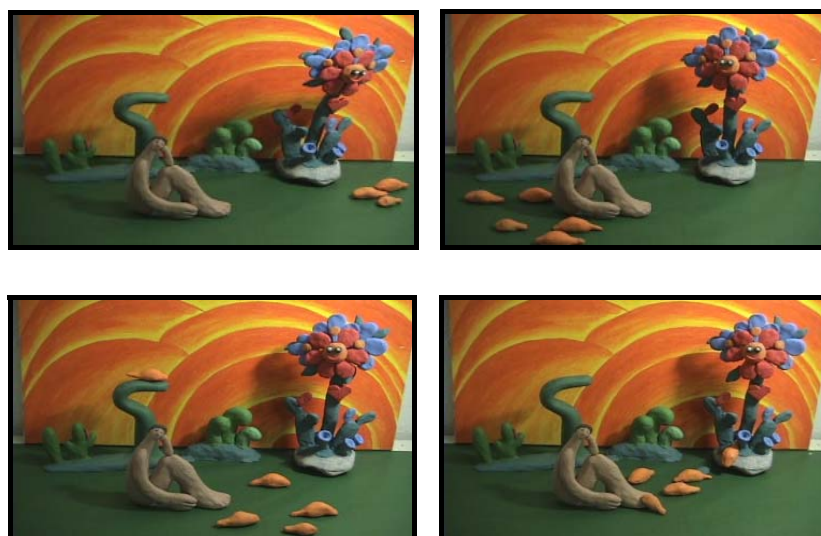
os aspectos estéticos quanto com a abordagem do conteúdo.

O grupo criou a figura da mulher como parte integrante do cenário, como se fosse um objeto inanimado. Entretanto, ela ganha dimensão psíquica e interfere na dinâmica da história. Após pisar em um animal que passa próximo de seu pé, dá uma gargalhada, demonstrando satisfação com o feito¹.

Podemos, ainda, acrescentar que o grupo experimentou diversas formas de “dizer o mesmo”: desenhou os quadros, escreveu o roteiro, realizou um filme de

animação. Esse exercício de metalinguagem – como transcriar o procedimento estético de Tarsila – colaborou na ampliação do campo de sentidos.

A distância da câmera (um modo diferente de capturar a imagem) não foi explorada totalmente, ou seja, ela permaneceu fixa nos momentos de gravação. Apenas em dois momentos (quando a figura da mulher pisa no animal e, na parte final, para mostrar a árvore Manacá dando um recado), foram feitas tomadas em *zoom* (efeito de aproximação ou afastamento).



—A pisada

Figura 2

Os movimentos dos objetos no cenário e as ações da figura da mulher foram acompanhados de sons – motivados por ações ou fatos ocorridos na história – em sincronia. Com isso, o som participou ativamente nas transformações ocorridas no cenário, ou seja, colaborou com o ritmo e favoreceu o movimento dos personagens.

O trabalho com as cores foi bastante marcante nesse filme. Parece-me que o grupo não queria desmerecer as pinturas da artista nos processos de cruzamento e tradução. Buscavam a aproximação entre o cinema e a pintura. Esse movimento de recodificação/transformação de linguagens é que faz com que o campo dos sentidos se amplie.

O cinema tem o seu próprio jeito de contar determinada história. Ao decidirmos fazer cinema, temos que repensar o modo como vamos dizer algo. Esse movi-

mento de recodificação/transformação de linguagens é que faz com que o campo de sentidos se amplie. O desafio de, a partir de quadros de pintura, elaborar uma história e, em seguida, transformá-la em imagem técnica com som é uma experiência semiótica e, por sua vez, cognitiva. Logo, faz parte do processo de alfabetização semiótica.

Quando estamos numa sala de cinema assistindo a um determinado filme, como espectadores, geralmente ficamos sentados no mesmo lugar, vendo as diferentes cenas escolhidas por quem fez o filme. Quando realizamos um filme, somos nós que escolhemos a posição da câmera: o enquadramento da realidade fílmica. E essa experiência talvez transforme aqueles que dela participam, em melhores leitores e escritores de textos contemporâneos.

O espectador vê o filme por meio da câmera e das es-

¹ Tarsila foi uma artista que se comportava ironicamente diante da realidade. O grupo, ao dar forma ao roteiro, carregou essa crítica no processo de interpretação dos quadros.

colhas de quem o produziu, ou seja, “vê sempre aquilo que a câmera ‘viu’ durante a filmagem” (Rittner, 1965, p. 11). Quem faz cinema ou qualquer imagem audiovisual vê algumas possibilidades, decide o que quer mostrar, percebe que as escolhas e as imagens são intencionais. Essa possibilidade de escolher, sem perder de vista que a máquina tem restrições, é avançar no campo de sentidos.

Exemplificando esse aspecto – posição da câmera – e lembrando as produções da oficina, o grupo que filmou a história *O engano*, se pudesse refilmá-la, poderia utilizar a câmera baixa e se aproximar com mais rapidez do personagem-professor, na parte final do filme. Talvez fosse criada, com isso, uma sensação ameaçadora mais intensa. Os alunos perceberiam que, ao escolher um modo diferente de fazer o filme, alterariam também o seu conteúdo.

Conhecer e fazer uso dos movimentos de câmera é um conteúdo que poderia ser reforçado nas oficinas. O *travelling* (deslocamento do pé da câmera) e a panorâmica (giro da câmera) produzem dimensões diferentes nas imagens.

Além disso, o trabalho com a iluminação praticamente não foi feito. Como vimos, a iluminação é um elemento importante no processo de criação da imagem e na impressão de profundidade espacial. Não foi explorada a percepção de que determinadas cenas se alteram quando a luz está colocada em posições diferentes, ou mesmo quando se usam diversos tons de iluminação.

A edição foi uma das tarefas consideradas, pelos participantes da oficina, como sendo necessária de ser retomada. Logo, como sugestão, acrescento esse conteúdo como sendo importante de se trabalhar. Na edição de imagem, estabelecem-se a sequência temporal do que será mostrado e a ordem em que os planos se sucederão. Já na edição de som, é o momento de se buscar o sincronismo entre as cenas, os diálogos, os ruídos e a trilha sonora.

Cumprir lembrar que nenhum dos elementos discutidos anteriormente – posição e movimento de câmera, iluminação, edição de imagem e som – produz sentido quando apresentado isoladamente: “O cinema é um complexo de sistemas significadores” (Turner, 1997, p. 69).

Como vimos, as atividades desenvolvidas nas oficinas ficaram mais direcionadas para o como *fazer* filmes. Logo, um dos aspectos que não foi contemplado na oficina foi o fato de os participantes não terem atividades direcionadas para a análise (leitura) de filmes de animação. É claro que o coordenador, em alguns momentos, discutiu elementos da linguagem cinematográfica por meio de cenas previamente selecionadas e, apesar de pouco explorada, essa atividade colaborou na realização das produções feitas na oficina.

Seria importante que, durante as oficinas, atividades relacionadas com a leitura de imagens filmicas fossem intensificadas. Como se sabe, o olhar do espectador nunca é neutro; ele sempre atribui sentidos e significados ao que vê, e, muitas vezes, estes não coincidem com as intenções do realizador do filme. Trabalhar esse olhar é também ampliar o campo de sentidos. Assim, produzir filmes de animação é também ampliar as possibilidades de leitura filmica. Apesar de serem competências distintas, o fazer e o ler estão interligados e influenciam-se mutuamente.

Muitos dos aspectos apontados neste artigo estão relacionados com o uso de máquinas, ou seja, é necessário saber como elas estão programadas. Logo, o que se propõe, como sequência das oficinas, é que se trabalhe mais no sentido de se “branquear” as máquinas: entender o seu funcionamento.

Avançar no campo de sentidos por meio do processo de alfabetização semiótica é, então, investir na compreensão de como os códigos, ou seja, determinados sistemas de representação transformam-se em outros. É perceber que os textos contemporâneos são produzidos com máquinas, são consequências de mediações e que as escolhas são intencionais. “Branquear” a máquina, no sentido defendido por Flusser (2002), significa entender como ela está programada; é perceber que os programas inseridos, na sua estrutura, têm limitações; enfim, é aprender a jogar contra ela.

Essas são algumas sugestões para a sequência do trabalho realizado nas oficinas. O que foi feito e o que poderia ter sido feito são ações que colaboram para o processo de alfabetização semiótica. O grande desafio é saber como articular essas ações no contexto dos cursos de formação de professores. ●

Referências

- Almeida, Milton José de
2001. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez.
- D’Elia, Céu
1996. Animação, técnica e expressão. In: Bruzzo, Cristina (org.). *Lições com cinema*. São Paulo: FDE. (Vol. 4)
- Duarte, Rosália
2002. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Flusser, Vilém
1983. *Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Duas Cidades.

Flusser, Vilém

2002. *Filosofia da caixa preta - Ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Geertz, Clifford

1989. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S. A.

Machado, Irene

2003. *Escola de semiótica: a experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Machado, Irene

1996. A língua entre as linguagens: Expansão da escrita no confronto de múltiplas escrituras. *Anais do XI Encontro Nacional de professores de português das ETF's, EAF's e CEFET's*. Natal: MEC.

Rittner, Maurício

1965. *Compreensão do cinema*. Rio de Janeiro: Buriti.

Turner, Graeme

1997. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus.

Dados para indexação em língua estrangeira

Andrade, Maria de Fátima Ramos de; Azevedo, Maria Antônia Ramos de
An Experience on Semiotic Education: animation features in the school context

Estudos Semióticos, vol. 5, n. 1 (2009)

ISSN 1980-4016

Abstract: *This paper is a partial report of a research project developed in the Communication and Semiotic Research Program at the Catholic University of São Paulo. This work was carried out in 2006 and it focused on the specific elements of audiovisual media; on the strategies to read and produce audiovisual texts, and on the identification of the elements that support semiotic education. We observed workshops dedicated to the making of animation movies with play dough, offered by the São Paulo City Public School Network. Teachers and students produced a total of sixteen movies. The case study method was used, which allowed for real life experiencing of the object studied. The analysis showed that teachers and students used semiotic systems as well as previously acquired knowledge to produce their movies, indicating that contemporary story writing is entangled with other semiotic systems. In addition to this, we could observe that learning the moviemaking elements - camera position, light, character animation etc. - was required to produce the movies. From these studies, we can conclude that 1) although we make use of contemporary forms of story writing, we are not aware of how they are structured; 2) semiotic learning takes place in non-educational scenarios, but it cannot dismiss systematic teaching.*

Keywords: *semiotic education, the expansion of writing, audiovisual texts*

Como citar este artigo

Andrade, Maria de Fátima Ramos de; Azevedo, Maria Antônia Ramos de. Uma experiência de alfabetização semiótica: a produção de filmes de animação no contexto escolar. *Estudos Semióticos*. [on-line] Disponível em: (<http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>). Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 5, Número 1, São Paulo, junho de 2009, p. 114-122. Acesso em "dia/mês/ano".

Data de recebimento do artigo: 15/11/2008

Data de sua aprovação: 23/03/2009
