

ALTERIDADE E RESPONSABILIDADE LEITURAS DE TEXTO MULTISSEMIÓTICO DE VIDEOANIMAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO INTERSUBJETIVA NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

ALTERITY AND RESPONSIBILITY VIDEOANIMATION MULTISSEMIOTICAL TEXT READING AS INTERSUBJECTIVE CONSTRUCTION IN TEACHING/LEARNING SITUATION

Marco Antonio Villarta-Neder*
villarta.marco@ufla.br

Helena Maria Ferreira**
helenaferreira@ufla.br

Este artigo pretende discutir a natureza sógnica da videoanimação *For the Birds*, do estúdio *Pixar* e as implicações intersubjetivas, éticas e didático-pedagógicas de seu tema e de sua própria natureza de diálogo intersógnico. Serão mobilizados aportes conceituais de teorias sobre semioses verbais e não verbais e aportes epistemológicos e axiológicos sobre a relação intersubjetiva empreendida nesses textos e suas implicações didático-pedagógicas. Serão utilizadas teorias sobre signos, língua, semioses não-verbais e multissemiose. Basicamente, serão utilizados autores do Círculo de Bakhtin, Medvedev e Volóchinov, assim como teóricos sobre cinema e produção audiovisual.

Palavras-chave: Multissemiose. Videoanimação. Alteridade. Responsabilidade. Ensino-aprendizagem de língua(gens).

This article aim is to discuss signical nature of the videoanimation play *For the Birds*, from *Pixar Studios* and its intersubjective, ethical and didactic-pedagogical implications of its thema and its very intersignical dialogue nature. For that, a conceptual framework, about verbal and non-verbal semiosis, as far as epistemological/axiological bases about intersubjective relations built in those texts, considering its didactic-pedagogical implications, will be mobilized. In the first case, theories about signs, language(s), non-verbal semiosis and multisemiosis will be used. Basically, will be used authors from Bakhtin, Medvedev and Volóchinov's Circle, as well theoretical approaches about cinema and audiovisual produciton.

Keywords: Multisemiosis. Videoanimation. Alterity. Responsibility. Language(s) Teaching-learning.

* Departamento de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Lavras, Lavras, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3857-3720>.

** Departamento de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Lavras, Lavras, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8749-5426>.

•

1. Introdução

Tem sido uma temática relevante abordar questões relacionadas à organização e aos usos de textos multissemióticos. A concorrência de vários sistemas sígnicos em um mesmo suporte permite estudar as condições de produção, circulação e recepção de textos de produção de sentidos sobre eles, seus autores e seus leitores. Isso ocorre porque esse processo constitui, da perspectiva do leitor/espectador, uma única superfície textual textualizada ou, até mesmo, um palimpsesto de inúmeros suportes que congreguem, em um percurso significativo para esse leitor/espectador, suportes e semioses diversos, *hiperlinks* e diálogos entre processos textuais espalhados em um *continuum* espaço-temporal.

Inserindo-se no campo dos estudos de textos multissemióticos, o objetivo deste artigo é analisar uma peça audiovisual de videoanimação intitulada *For the Birds* (*Convivência*, em português), lançada pelo estúdio norte-americano *Pixar* em 2001. Em uma primeira etapa, almeja-se identificar os elementos de diálogo intersemiótico que caracterizam esse filme, no contexto do gênero videoanimação. Em seguida, busca-se discutir como os sujeitos-personagens são construídos dentro da *arquitetônica* e igualmente como o sujeito-espectador é concebido pela equipe autoral dentro dessa *arquitetônica*, em diálogo com os sujeitos-personagens e com a *vontade de produção de sentidos*¹ da equipe autora.

Essa segunda instância de análise pretende abranger alguns aspectos sobre a relevância do estudo e da discussão desse gênero audiovisual em situações de ensino-aprendizagem, não somente como um recurso didático-pedagógico de construção de conhecimentos sobre a(s) linguagem(ns), mas, sobretudo, como um meio privilegiado de construir um diálogo sobre relações de alteridade e sobre a responsabilidade ética desse diálogo.

Do ponto de vista metodológico, este artigo, a partir do conceito de *enunciado* “O enunciado sempre responde a algo e orienta-se para uma resposta” (Grillo & Américo 2017), funda-se em uma abordagem dialético-dialógica², que considera que os sentidos de um enunciado só podem ser percebidos e analisados em uma perspectiva, ao mesmo tempo, retrospectiva e prospectiva, ligando-o aos enunciados aos quais responde e aos enunciados que são suscitados por ele, ainda que como compreensão. Operacionalmente, essa abordagem realiza-se pelo cotejo entre esses enunciados em cadeia. Para Gerdali,

¹ Os conceitos bakhtinianos de *arquitetônica* e de *vontade de produzir efeitos de sentido* serão detalhados mais adiante.

² No contexto bakhtiniano, diz-se que a abordagem é dialética, uma vez que a constituição dos sujeitos, dos sentidos e dos acontecimentos se dá em um *dever* e não como categorias *per se*. Em um contexto dialético, as contradições fazem parte da constituição de cada uma dessas instâncias, bem como da relação entre elas. Já a dialogicidade implica entender, axiomaticamente, que tais instâncias só se existem e se constituem em relação umas às outras, *em diálogo*.

Dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento de origem. (2013, p. 33)

Geraldi desenvolve essa noção a partir de Bakhtin. O autor russo, ao discutir questões sobre relações entre textos, diz que

Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição” [...] (Bakhtin 1975/2017, p. 67)

Essa operação pressupõe um movimento dialético e dialógico. De um lado, a percepção das condições em que o enunciado foi produzido; de outro, sua inserção em uma cadeia enunciativa que não se esgota na produção, mas que, mesmo esta, só faz sentido se tomada conjuntamente com a circulação e recepção desse enunciado. Em termos bakhtinianos,

Compreender o texto tal qual o próprio autor de dado texto o compreendeu. Mas a compreensão pode e deve ser melhor. A criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A cocriação dos sujeitos da compreensão. (Bakhtin 1975/2011, pp. 377–378)

Portanto, a videoanimação aqui analisada será tomada como *enunciado* multissemiótico, e pretendemos apontar aspectos de suas condições de produção e implicações na circulação prevista (espectadores em contexto comercial e/ou doméstico de exibição) e em sala de aula e suas compreensões possíveis (recepção no ambiente escolar). O referencial teórico-epistemológico utilizado será o do Círculo de Bakhtin, Medvedev e Volóchinov, teorias sobre imagem e cinema e sobre textualização.

2. Multissemiose e intersubjetividade: apontamentos teórico-epistemológicos sobre videoanimação

Atualmente, um dos desafios teórico-epistemológicos no estudo de videoanimação é a novidade que esse gênero discursivo apresenta em relação às teorias sobre imagem, fotografia e cinema. Podemos dizer que tal dificuldade resulta não somente do reconhecimento e da definição de um formato, mas de conceituá-lo a partir de um circuito de produção, circulação e recepção que, dialeticamente, constantemente o ressignifica.

Para o referencial bakhtiniano, qualquer gênero é produzido em esferas de atividades humanas e se concretizam em enunciados³ em que a situação representada por

³Do ponto de vista do Círculo de Bakhtin, o enunciado é um *processo de enunciar* (tradução possível do termo russo original *vyskazyvânie* [высказывание]). Esses enunciados, assim compreendidos, constituem-

uma linguagem não se desvincula jamais da vida dos sujeitos que as constituem e que são constituídos por elas.

Nesse âmbito, Geraldi considera que textualizar é *transver* – poder ver o além das coisas e expressá-lo. Para o autor, todo texto implica um sujeito que lhe dá forma (e que é também uma posição), que significa e é significado pelo que produz, ou seja, ele não é a fonte dos sentidos que faz circular, mas também não é uma “máquina neutra de registros sinápticos” (2013, p. 31). Para o autor, há um projeto de dizer que orienta o trabalho do autor/produzidor, ou seja,

Ler é reencontrar o projeto de dizer, sem nele permanecer sob pena de a experiência estética da leitura se tornar alienante: depois da última palavra, é preciso retornar à vida própria, enriquecido pelo trabalho produtivo de leitura. Volta-se ao mesmo e outro depois de cada efetiva experiência de leitura. [...] O texto é sempre dado por pronto e esteticamente acabado numa cadeia de elos em princípio ilimitado: todo dito responde a um chamado e chamará outros dizeres. O chamado pode ser concreto (Geraldi 2013, p. 31)

Para tratarmos dessa questão, vamos inicialmente buscar aporte em teorias sobre imagem construídas para outras (multis)semioses. O primeiro aspecto que iremos destacar é a (mútua) constituição dos sujeitos (equipe autoral, personagens, espectador) em condição de diálogo. Como em qualquer ato de linguagem, entendemos que nenhuma peça audiovisual *retrata* o mundo tal qual ele é. Nesse contexto, Joly assevera que “de fato, um signo só é *signo* se ‘expressar ideias’ e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem como uma atitude interpretativa” (2012, p. 29). A escolha dos signos/semioses representa uma maneira de os usuários da língua realizarem seu projeto de dizer e um meio estratégico de orientar o sentido pretendido. Qualquer sistema sótico humano, qualquer linguagem é *simbólica*, alusiva. Construimos representações do mundo a partir de como nos inserimos nele e de como fazemos contato com ele. A partir dessa perspectiva, podemos entender, então, que o que é *mostrado* resulta de *escolhas*, de *recortes* que a equipe autoral daquela peça audiovisual empreendeu. Machado, ao tratar da fotografia diz algo nessa direção:

Toda fotografia, seja qual for o referente que a motiva, *é sempre um retângulo que recorta o visível*. O primeiro papel da fotografia é selecionar e destacar um campo significativo, limitá-lo pelas bordas do quadro, isolá-lo da zona circunvizinha que é sua continuidade censurada. O quadro da câmera é uma espécie de tesoura que recorta aquilo que deve ser valorizado, que separa o que é importante para os interesses de enunciação do que é acessório, que estabelece logo de início uma primeira organização das coisas visíveis. Eisenstein já afirmou mais de uma vez que a visão figurativa é sempre uma visão “em primeiro plano” (no sentido que se fala de primeiro plano no cinema, como detalhe ampliado), porque tanto o pintor como o fotógrafo precisam sempre efetuar uma escolha, para recortar na continuidade do mundo o campo significativo que lhes interessa. Toda visão pictórica, mesmo a mais “realista” ou a mais ingênua, é sempre um processo classificatório, que joga nas trevas da invisibilidade extra-quadro tudo aquilo que não convém aos

se como uma resposta a algo que o antecede (em qualquer sistema sótico) e suscitem uma resposta (em qualquer sistema sótico) (Ferreira & Villarta-Neder 2017, p. 78).

interesses da enunciação e que, inversamente, traz à luz da cena o detalhe que se quer privilegiar. (Machado, 1984, p. 76) (grifos nossos).

Interessam-nos algumas questões que o autor supracitado aponta. A primeira delas é esse caráter intersubjetivo. Robert Stam, ao discutir sobre o cinema também aponta para essa relação intersubjetiva: “[...] suas maneiras de sugerir, através da colocação da câmera, do enquadramento e da interpretação, fenômenos como intimidade ou distância, companheirismo e dominação, em suma, a dinâmica social e pessoal que se realiza entre interlocutores.” (Stam 1992, p. 63).

Há no fazer cinematográfico um conjunto de escolhas técnicas que redundam em caracterizações do olhar. Esse conjunto de escolhas funciona na mesma dimensão dialético-dialógica de qualquer outro enunciado. O que Robert Stam estabelece, ao apontar essa relação intersubjetiva, é trazer uma perspectiva bakhtiniana para se compreender o cinema. Essa percepção é bem nítida no campo bakhtiniano com relação à língua, mas pode, sem dificuldades ou grandes extrapolações, ser aplicado a outros sistemas signícos. Volóchinov esmiúça essa relação de alteridade entre os sujeitos na constituição da língua:

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem se dirige*. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (Volóchinov 1929/2018, p. 205) (grifos do autor).

A mesma condição bilateral que Volóchinov atribui à palavra pode ser estendida a todas as outras semioses. Essa aplicação, longe de ser uma extensão abusiva e questionável sobre a propriedade de sua concepção como elemento pertinente e passível de pertencimento ao campo bakhtiniano, é, embora de maneira esparsa, prevista pelos próprios autores do Círculo. Em seu ensaio *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, Mikhail Bakhtin, logo no início da discussão, sinaliza para esse diálogo (constitutivo) entre signos de diferentes semioses:

[...] Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisto reside a diferença essencial entre as nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a natureza), embora aqui não haja fronteiras absolutas, impenetráveis. O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.). (Bakhtin 1975/2011, p. 307–308)

Esta colocação de Bakhtin, juntamente com a discussão sobre o conceito de enunciado presente em Volóchinov (2019a; 1929/2018)⁴, permitiram a Villarta-Neder (2018a) sintetizar essa relação intersignífica e intersemiótica no quadro abaixo:

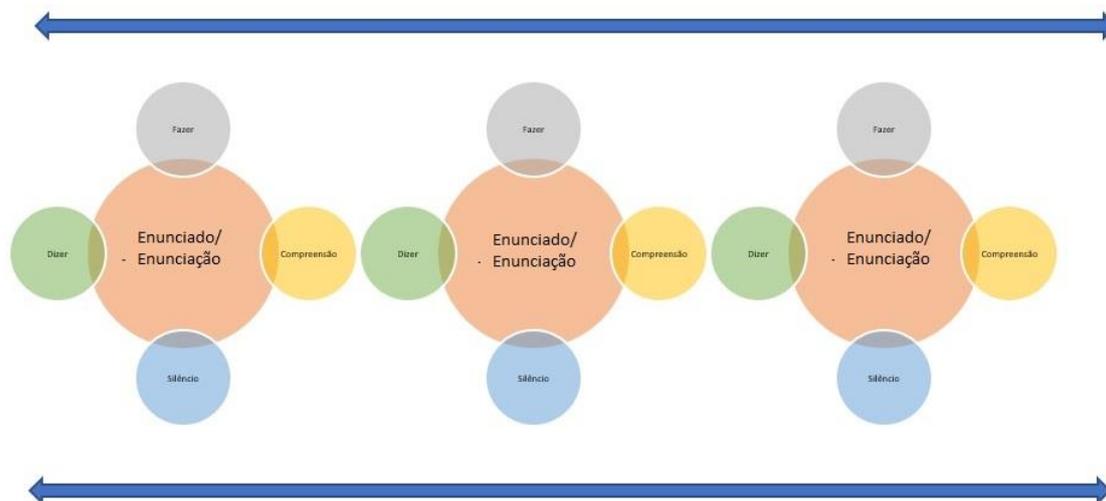


Figura 1. Enunciado sob uma perspectiva multissemiótica e verbivocovisual.

Fonte: Villarta-Neder (2018a).

Assim, o diálogo constitutivo entre diferentes semioses (correspondentes à instância *dizer*) estabelece-se de maneira que também sejam levados em consideração *signos do fazer*, *signos do silêncio* e *signos de compreensão*. O sentido de cada enunciado acontecerá como diálogo do atual com seus precedentes e seus enunciados posteriores.

Tal abordagem pode ser produtiva, no caso da análise realizada neste artigo, na medida em que o próprio fazer fílmico se configura como um dos enunciados componentes da cadeia enunciativa. A visão de Stam, apontada anteriormente, pode ser complementada pelo que diz Ramos. Esse autor está discutindo as possibilidades conceituais do documentário e, nesse contexto, enumera algumas condições para que uma peça fílmica possa ser considerada enquanto tal. São três condições, sendo que as duas primeiras não são exclusivas do documentário. Citamos a primeira: “[...] a produção desta imagem através do que chamamos ‘tomada’, constituída a partir da presença de um ‘sujeito’ no mundo sustentando a câmera (o sujeito da câmera)” (Ramos 2000, p. 198).

O que nos interessa particularmente é a noção de ‘sujeito da câmera’. Entendendo, de maneira similar à do campo bakhtiniano, sujeito não somente enquanto ‘ser do mundo’, mas igualmente como ‘ser posicionado no mundo’, com seu lugar histórico, cultural, antropológico, entre outras dimensões. Esse conceito solda, também, a dimensão intersubjetiva que encontramos em Machado.

⁴ Além da parte *verbal* expressa, todo enunciado cotidiano (como ficará evidente um pouco adiante) consiste de uma parte não expressa, porém subentendida e *extraverbal* (situação e auditório), sem a qual não é possível compreender o próprio enunciado. (Volóchinov 2019, p. 269 – destaques do autor russo). Originalmente esse conceito foi lido em traduções anteriores, que ora se atualiza pelo lançamento da tradução direta do russo para o português, recém lançada.

Além daquela de considerar a peça audiovisual como, cabe, ao nosso ver, destacar nessa *construção intersubjetiva*, uma relação dialética entre interioridade e exterioridade. A consequência imediata do recorte é esse extra-quadro que o autor menciona. Há um emolduramento construído na peça audiovisual que envia o que não está *dentro* dessa moldura para uma exterioridade do silêncio e da invisibilidade, também da memória.

E aí entra, na nossa concepção, um aspecto conceitual importante da videoanimação. Em uma peça fílmica qualquer, há escolhas técnicas construídas pelo posicionamento da câmera diante do mundo material (cenários, pessoas, animais etc.). A mediação ótica do olho humano é substituído por escolhas maquímicas que constroem outras mediações, propondo outros ângulos, outras maneiras de ver (e de não ver). Na videoanimação, há uma segunda operação mediadora: há uma performance do desenho⁵, que finge existir uma câmera para ser construída a partir da perspectiva que esse máquina ocuparia e criaria.

Se no filme ‘fotografado’ há um sujeito da câmera, na videoanimação, há um ‘sujeito do desenho que simula a câmera’. Não o chamaremos de *simulacro*, já que essa noção pressupõe *um real* que esteja sendo falseado ou parcialmente representado. Preferimos entender esse processo como uma outra instância enunciativa. Assim, o *enunciado pictórico* do desenho responde ao enunciado do posicionamento da câmera. Temos, portanto, um *enunciado de um dizer* (desenho), respondendo a um *enunciado de um fazer* (posicionamento da câmera, iluminação, enquadramento etc.).

Defendemos que, diante desses novos fazeres enunciativos fílmicos, gêneros discursivos que ressignificam outras práticas semiótico-discursivo-culturais, seja cabível construir essa interpretação teórica. Novamente recorremos à voz de Robert Stam para pensarmos essa relação entre o cinema convencional e novas maneiras de produção audiovisual:

There have been a number of theoretical responses to this changed situation, where both disciplines and media seem to lose their established ‘place’. We find one response in the emerging field of ‘visual cultures’, an interdisciplinary formation situated at the frontiers of such diverse disciplines as art history, iconology, and media studies. Visual culture names a variegated field of concerns having to do with the centrality of vision and the visual in producing meanings, channeling power relations, and shaping fantasy in a contemporary world where visual culture is “not just part of your everyday life, it *is* your everyday life” (Mirzoeff 1998, p. 3). In the wake of film theory’s explorations, visual culture explores the asymmetries of the gaze, asking such questions as: How is vision gendered and sexualized? (Waugh 1993) What are the visual codes by which some are allowed to look, others to hazard a peek, and still others are forbidden to look altogether? (Rogoff 1998, p. 16). (Stam 2000, p. 315).⁶

⁵ Desenho aqui abrange tanto construções de registro manual em película até aqueles produzidos por computação gráfica, inclusive em realidade virtual e em realidade aumentada.

⁶ Tem havido um número de respostas teóricas a esta situação modificada, onde ambas, disciplinas e mídia parecem perder o ‘lugar’ estabelecido delas. Nós achamos uma resposta no campo emergente das ‘culturas visuais’, uma formação interdisciplinar situada nas fronteiras de disciplinas tão diversas como história da arte, iconologia e estudos midiáticos. Cultura visual nomeia um variado campo de preocupações que têm a ver com a centralidade da visão na produção dos sentidos, canalizando relações de poder, e emoldurando a fantasia no mundo contemporâneo, onde cultura visual é “não somente parte da sua vida cotidiana, ela é

Essas *culturas visuais* vão além de uma discussão sobre o estatuto do audiovisual como *arte*. Se e até que ponto é *arte*, torna-se uma discussão estéril, se deixarmos de considerar que as identidades individuais e coletivas, as formas de agir e gerar pertencimento, as maneiras de conviver e de suscitar as lembranças e os esquecimentos característicos do percurso humano desse mundo, de pessoas que existem, nascem, morrem, sofrem, sonham. Esse diálogo entre a cultura, cultura visual e arte visual pode ser amparada por reflexões instigantes, como as de Deborah Haynes:

To what extent can we speak about answerability⁷ in individual paintings or artworks? Answerability, as responsibility or moral obligation toward others and expressed as an artist's concrete response to actual persons in specific situations, may seem obvious, as when artists such as Leon Golub and Nancy Spero address social and political issues. It may also be irrelevant, if an artist is most concerned with commercial success. But nearly, all art's answerable in the sense that it evolves in relation to history and historical artifacts, to personal experience and reflection, and to identifiable formal issues. (Haynes 2008, p. 296.)⁸

Entendemos que a discussão suscitada por Haynes vai na direção de refletirmos sobre como respondemos às nossas memórias, aos nossos modelos sobre nós, sobre o mundo e sobre a linguagem. Levar ou não em consideração questões dessa natureza podem afetar decisivamente não somente a compreensão cognitiva de uma produção audiovisual, mas os modos de produção, circulação e recepção que a tornam aquilo que entendemos que ela seja. Isso é ainda mais impactante no trabalho educacional com esse gênero discursivo em ambiente escolar.

O que propomos, assim, ao analisar peças audiovisuais de *videoanimação*, é, antes, compreender esse desafio teórico-epistemológico. É de dentro desse gênero com diálogos entre enunciados à sua maneira de se constituir como acontecimento e de constituir sujeitos, que uma peça de *videoanimação* pode permitir, como produção multissemiótica, essas outras instâncias de mediação. Compreender essas novas instâncias é constituir enunciados responsivos que constroem outros sujeitos espectadores. Consideramos que propor e aplicar outras ferramentas para compreender esses sujeitos pode ser relevante não somente enquanto exercício de análise acadêmica, mas igualmente enquanto possibilidade de atuação responsável nas maneiras de responder a esses olhares em atividades de sala de aula.

sua vida cotidiana (Mirzoeff 1998, p. 3). No despertar das explorações da teoria fílmica, cultura visual explora as assimetrias do olhar, colocando tais questões: Como a visão é genericada e sexualizada (Waugh 1993)? O que são os códigos visuais por meio dos quais a alguns é permitido olhar, a outros arriscar uma espiada, e ainda a outros é proibido olhar completamente? (Stam 2000, p. 315) – tradução nossa.

⁷ *Answerability* (responsividade) é a condição de o enunciado/a enunciação ter esse duplo caráter (prospectivo e projetivo), como já foi mencionado anteriormente.

⁸ Até que ponto podemos falar sobre responsividade em pinturas individuais ou obras de arte? Responsividade, tal qual responsabilidade ou obrigação moral em relação a outros e expressa como uma resposta concreta de um artista para pessoas de fato em situações específicas, pode parecer óbvia, como quando artistas tais quais Leon Golub e Nancy Spero endereçam questões sociais e políticas. Isso pode também ser irrelevante se um artista está mais preocupado com sucesso comercial. Mas quase toda arte é respondível no sentido que ela evolui em relação à história e aos artefatos históricos, para a experiência pessoal e reflexão e para identificar-se questões formais. – tradução nossa.

3. Uma análise da videoanimação *For the Birds*

A videoanimação *For the Birds* foi criada pelo estúdio norteamericano *Pixar*, em 2001. Trata-se de uma peça audiovisual com duração de 3 minutos e 25 segundos, que aborda a breve história de alguns pássaros que se alojam em fios de poste elétrico, cada um acomodando-se em um trecho desses fios, e do surgimento de outro pássaro maior, de outra espécie, que tenta se alojar próximo dos primeiros. O conflito estabelecido, desde o início da narrativa, é a recusa dos pássaros menores da presença do pássaro maior.

Há um deboche inicial por parte dos pássaros menores e uma tentativa de recusa da presença do pássaro maior no meio deles. Quando o pássaro maior insiste e pousa no fio, os menores – maliciosamente – vão bicando os pés do maior até este cair do fio em que todos estão. A produção fílmica desvincula-se da tendência recorrente de utilização da linguagem verbal oral (fala de personagens) e explora outras semioses: imagens, grunhidos dos personagens, expressões faciais, movimentos, enquadramentos, cores, planos etc. Para a construção dos sentidos de um texto é necessário o estabelecimento da interação entre os interlocutores.

Para isso, é preciso considerar outras dimensões para além do que é lido/visto. Volóchinov (1926/2019b) destaca três elementos que compõem a situação extraverbal: o horizonte espacial – espaço e tempo – comum aos interlocutores; o conhecimento e compreensão da situação, ou seja, o saber comum, o conteúdo temático partilhado; e a avaliação (elemento axiológico) que manifesta a posição dos sujeitos frente à situação vivenciada. Disso decorre o fato de diferentes situações determinarem diferentes sentidos de uma mesma produção sógnica. A videoanimação, por exemplo, pode ser ‘lida’ como uma mera briga entre pássaros, mas também como uma metáfora das relações humanas, entre sentidos possíveis, a depender dos interlocutores.

Em se tratando de um texto multissemiótico como o aqui analisado, o processo autoral é composto por vários integrantes (produtor, editor, programador, designer, etc.). Esses autores apresentam uma produção que é configurada como a apropriação de uma voz social que ordena o todo e essa ordenação é sempre um ‘ato valorativo’. A partir das interações e das diferentes semioses nos constituímos e nos transformamos sempre através do outro. Nos atos de interpretação e compreensão, a palavra alheia se faz sempre presente e, a partir dela, produzimos sentidos em diálogos.

A partir dessas noções, passamos a analisar alguns momentos da videoanimação. Inicialmente, fizemos opção por apresentar, em sequência de figuras que constituem o corpus de análise e que apresentam a unidade temática da narrativa animada.⁹

Essa história simples tem como eixo questões de alteridade. Podemos observar que logo no início da narrativa, há um estranhamento entre os pássaros pequenos por espaço no fio (Figuras 1 a 4) e, depois, de todos eles em relação ao pássaro maior. Um exemplo de trabalho dessa natureza envolveria tanto um olhar para as formas, quanto para o movimento enunciativo. A escolha das semioses (suas formas e modos de organização),

⁹ As imagens utilizadas neste artigo foram retiradas da videoanimação produzida por Pixar Short Films, de livre acesso por meio do canal *YouTube*. Ressaltamos que a utilização das imagens teve, exclusivamente, objetivos acadêmicos e educacionais, sem fins lucrativos e pode enquadrar-se à política de usos aceitáveis das mídias adotada pelo *YouTube*.

dos personagens representados (pássaros) e das cenas enunciativas indicia um ‘querer-dizer’ por parte dos produtores da videoanimação. Por exemplo, na Figura 1, em que dois pássaros aparecem em posição central, em enquadramento aproximado, são evidenciados o conflito inicial que começa a ser instaurado (a recusa de aproximação entre os dois pássaros) e a temática do texto. As cenas seguintes (Figuras 2 e 3) apresentam a aproximação progressiva de outros pássaros ao grupo inicial. A chegada do pássaro maior (Figura 4) finaliza a contextualização da história e dá início ao conflito principal – a relação com o pássaro maior.



Figura 1. Pássaros pousados no fio. 0:35min.



Figura 2. Conflito pela disputa de espaço no fio. 0:44min



Figura 3. Pássaros pousados. 0:53 min



Figura 4. Aparição do pássaro grande. 0:56 min

O autor/produtor vai deixando pistas (de diferentes naturezas) para o processo de construção dos sentidos, que somadas às percepções/conhecimentos dos interlocutores vão constituindo o texto. Nessa direção, podemos ressaltar que as escolhas adotadas para a produção dos textos não são aleatórias. A cena seguinte (Figura 5) se organiza em outra perspectiva, os pássaros se apresentam organizados em fila no fio, mas a projeção evidencia uma posição diferenciada da ‘câmera’, como se o espectador mudasse de posição durante a exibição da cena juntamente com os personagens, o que, de certo forma, o inclui como coparticipante da trama. As figuras seguintes constroem a parte intermediária da história, por meio do uso de recursos semióticos indiciadores de sentido, que (des)velam possibilidades, seja pelo dito, seja pelo não dito. Além disso, merece destaque a perspectiva adotada para a composição das cenas. Nas Figuras 5, 6 e 10, o recurso do enquadramento evidencia a dimensão comportamental. Nas Figuras 7, 8 e 9, o foco centra-se na relação entre o pássaro grande e o bando de pássaros pequenos. Aqui, podemos trazer a noção de tema, que trata dos sentidos verbais e não-verbais, singulares, únicos, ideológicos, históricos, valorativos da língua. O tema, no texto em pauta, é determinado pela organização dos recursos semióticos quanto pelo contexto extraverbal que compreende o compartilhamento pelos interlocutores do horizonte espaço-temporal, do conhecimento da situação e de avaliações e julgamentos. Essas questões são determinantes para a discussão sobre o processo de produção de sentidos.



Figura 5. Reação dos passarinhos à saudação.



Figura 6. Deboche dos passarinhos.

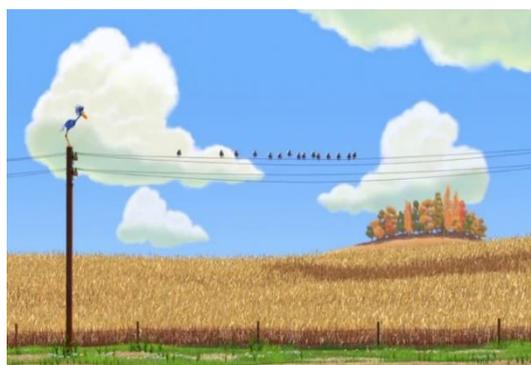


Figura 7. Afastamento dos passarinhos. 1:18 min.



Figura 8. Pouso do pássaro grande. 1:29 min

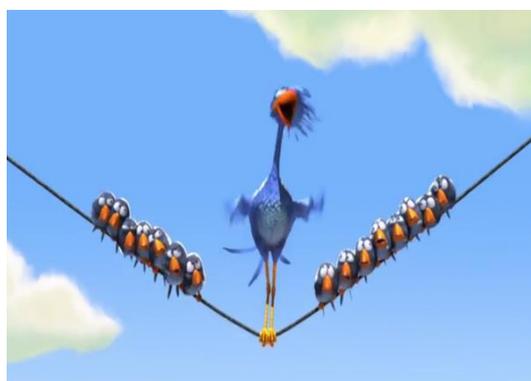


Figura 9. Pássaro grande sendo agredido. 1:48 min.



Figura 10. Passarinhos têm ideia de exclusão. 1:57 min

A sequência de cenas (Figuras de 10 a 13) apresenta o suspense e o clímax da produção narrativa. Na Figura 10, um dos recursos utilizados (enquadramento) traz à mostra a dimensão comportamental dos pássaros pequenos, nas Figuras 11 e 12, se dá a progressão das cenas (movimentos) – sequência de abaixamento do fio – o que acentuará o efeito explorado na cena seguinte (a projeção dos pássaros para o alto). Na Figura 13, vários recursos são utilizados (enquadramento aproximado, falta de nitidez, tempo do movimento, cores) para a produção do clímax. Destacamos aqui que essas questões, articuladas ao circuito arquitetônico de constituição de sujeitos e de sentidos, poderão promover a resignificação do processo de leitura dos textos multissemióticos, pois dependendo das relações dialógicas que são estabelecidas entre os sujeitos envolvidos (professor, aluno, equipe autoral), da posição do sujeito da leitura (espectador, analista), das representações construídas (eu-para-mim; outro-para-mim; eu-para-o-outro), as interpretações serão diversas, bem com a constituição dos sujeitos-leitores.

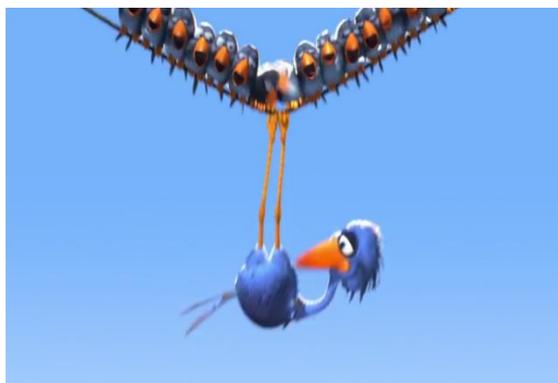


Figura 11. Passarinhos tentam derrubar o pássaro grande. 2:05 min.

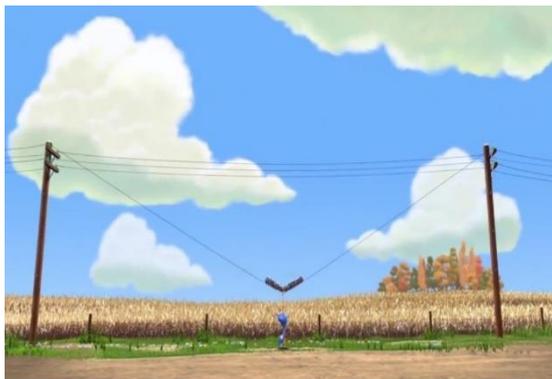


Figura 12. Passarinhos prestes a derrubar o pássaro grande. 2:15 min



Figura 13. Passarinhos subindo. 2:27 min.



Figura 14. Vergonha da nudez. 2:45 min

Cabe destacar uma instância de diálogo enunciativo entre as Figuras 14, 15 e 16. Quando o primeiro pássaro pequeno cai, depenado, diante do riso do pássaro grande, percebe o ridículo de sua ‘nudez’. Isso também acontece com os outros pássaros pequenos, à medida que vão caindo. O que é interessante, no entanto, é como esse enunciado do ‘sentir-se ridículo’ dialoga com outros lugares, com outros sujeitos. Nas Figuras 14 e 15 pode ser vergonha do pássaro grande. Na Figura 16, porém, ao se esconderem atrás do pássaro grande, há um diálogo com o sujeito espectador. É em relação a ele que há a percepção do ridículo.



Figura 15 – Riso do pássaro grande. 2:51 min.



Figura 16 – Riso do pássaro grande. 2:54 min

A análise de cenas, com suas semioses e seus projetos de dizer, pode favorecer a percepção de detalhes que influenciam na construção de sentidos do/para o texto, de um modo mais reflexivo e mais global, o que pode propiciar um deslocamento dos sujeitos-leitores em relação aos modos de conceber o ato de ler, e, conseqüentemente, de formar-se leitor-cidadão.

4. Alteridade e responsabilidade: uma axiologia do fazer em sala de aula

O trabalho com videoanimação na sala de aula, de nosso ponto de vista, pode ser pensado a partir de alguns pressupostos bakhtinianos. O primeiro deles é o de que a constituição dos sujeitos e dos sentidos se dá na unidade do acontecimento, sob uma arquitetônica:

É essa arquitetônica concreta do mundo real do ato realizado que a filosofia moral tem de descrever, isto é, não o esquema abstrato mas o plano ou desenho concreto do mundo de uma ação ou ato unitário e único, os momentos básicos concretos de sua construção de sua mútua disposição. Esses momentos básicos são *eu-para-mim*, *o outro-para-mim* e *eu-para-o-outro*. Todos os valores da vida e cultura reais estão dispostos em torno dos pontos básicos arquitetônicos do mundo real do ato realizado ou ação: valores científicos, valores estéticos, valores políticos (incluindo tanto os éticos como sociais), e, finalmente, valores religiosos. Todos os valores espaço-temporais e todos os valores de conteúdo são atraídos para e concentrados em torno desses momentos centrais emocionais-volitivos: eu, o outro, e eu para o outro. (Bakhtin 1926/1993, p. 72) (grifos do autor)

É nesse circuito de representações intersubjetivas que, na constituição dos sujeitos e dos sentidos, serão encontrados os enunciados concretos, no diálogo intersemiótico que proporciona e possibilita o acontecimento (e que resulta dele). Aqui não se trata de empreendermos meramente uma reflexão abstrata sobre a constituição dos sujeitos e a produção dos sentidos. Como disse Medvedev,

Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-á um sentido de dicionário desnecessário. (Medvedev 2012, p. 185)

O que isso implica? Se entendemos o enunciado na relação dinâmica entre dizer/fazer/silêncio/compreensão, nosso entendimento de um enunciado é uma resposta a quaisquer dessas instâncias com signos de múltiplas semioses, em uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre teoria e prática. Porque consideramos, dessa perspectiva, que todo fazer é, igualmente, um signo. Essa perspectiva pode ser também notada nos comentários de Geraldi:

Ao agirmos com base na compreensão de algo que antecede a nossa própria ação, somos responsáveis pela compreensão construída que passa a ser o *sentido* do evento. Somos responsáveis por isso, e duplamente responsáveis porque as ações que nosso ato desencadear no futuro (ações de outros ou minhas) resultarão, por seu turno, de uma compreensão que não remete mais somente ao meu ato, mas também ao ato de que meu ato foi resposta. Em outros termos, a responsabilidade ‘responsiva’ tem dupla direção, tanto para o passado quanto para o futuro, ainda que concretamente ela é sempre realizada no presente. (Geraldi 2010, p. 287) (grifo nosso)

Desse ponto de vista, analisar uma videoanimação em sala de aula, é, ao mesmo tempo:

- a. Um acontecimento que está congregado a esse circuito arquitetônico de constituição de sujeitos e de sentidos. Isso resulta em questões para cada um dos sujeitos envolvidos (professor-espectador, aluno-espectador, professor-analista, aluno-analista etc.): como eu me represento a partir da vivência desse enunciado fílmico (eu-para-mim); como cada sujeito representa outras instâncias de sujeito na co(n)vivência do acontecimento (outro para-mim) [como o aluno representa os personagens, a equipe autoral, o professor que trouxe a atividade; como cada sujeito representa o outro representando-o (eu-para-o outro); como cada espectador vê o projeto de sentido da equipe autoral sobre si; como cada analista vê o papel esperado de si pelo outro.
- b. Um enunciado de dizer/fazer/compreender que responsabiliza os sujeitos envolvidos. Assim, o professor deixa de ser o agente neutro que ‘dá’ o exercício, ‘traz’ o conteúdo, para assumir-se como sujeito (co)responsável pela produção de sentidos de dizeres e fazeres, em múltiplas semioses e em múltiplas instâncias de práticas sociais, culturais, históricas e antropológicas.
- c. Uma vivência de alteridades. Professores e alunos são outros enquanto sujeitos epistemológicos, enquanto lugares de saberes. No caso da videoanimação que

estamos analisando, o próprio tema responsabiliza, enquanto enunciado, esses dizeres/fazer e compreensões a respeito dessas identidades constantemente (re)construídas na co(n)vivência com o outro.

Essas instâncias podem ser viabilizadas pelo tratamento de questões que enfoquem, de fato, processos de construção de sentidos, em uma perspectiva de alteridades. Para isso, é possível elencar maneiras de olhar para os enunciados que permitam se deter sobre aspectos enunciativos. Nesse âmbito, as videoanimações se configuram como uma aposta pedagógica, uma vez que permite um estudo analítico voltado para o estudo das múltiplas semioses, articulado às práticas sociais de linguagem, em função de comprometer-se com questões do cotidiano social e de explorar diferentes entoações¹⁰ do dizer.

No entanto, em função da complexidade do gênero discursivo videoanimação, surgem demandas para a formação de professores, ou seja, propostas que problematizem os processos de construção de sentidos e impliquem os sujeitos envolvidos (produtores, professores, alunos, personagens etc), os enunciados de dizer/fazer/compreender/silenciar e a vivência de alteridades (nas relações entre interlocutores e nas relações propostas no plano composicional do texto).

Nessa perspectiva, apresentamos uma proposta de leitura de videoanimações:

Tabela 1. Roteiro de leitura da videoanimação *For the Birds*.

Número de aulas	5 aulas
Ano de escolaridade	3º ano do Ensino Médio
Disciplina	Língua Portuguesa
Atividades	1ª aula: Discussão sobre o gênero discursivo: Videoanimação Projeção da videoanimação Análise do plano global do texto (narrativa) Discussão sobre o enredo 2ª aula: Projeção da videoanimação para discussão das semioses que contribuem para o processo de produção de sentidos. 3ª e 4ª aulas: Execução de roteiro de análise de enunciados (como o disponível a seguir) e de roteiro do gênero discursivo videoanimação (como o disponível a seguir). 5ª aula: Sistematização das aprendizagens por meio da elaboração de um debate.

Fonte: elaborado pelos autores do artigo (2019)

Uma das possibilidades de trabalho seria a partir de um roteiro, como este¹¹ abaixo:

¹⁰ No campo bakhtiniano, podemos definir entonação como “(...) um dos modos de expressão da ênfase valorativa ou avaliação, podendo, no discurso cotidiano, ser independente da composição semântica da fala” (Grillo & Américo 2018, p. 357).

¹¹ Roteiro desenvolvido para disciplinas de Graduação (Villarta-Neder, 2018b)

ROTEIRO DE ANÁLISE DE ENUNCIADOS

A partir do conceito de enunciado (algo que responde ao que foi dito e suscita outro dizer), adaptando-se para o gráfico sobre o conceito de enunciado (incluindo fazer, silêncio e compreensão em qualquer linguagem):

- 1) Identificar o enunciado presente
- 2) Localizar a qual(quais) enunciado(s) esse enunciado responde
 - a. Qual o ponto de vista do enunciado presente
 - b. Qual o ponto de vista do enunciado anterior
 - c. Quais são as posições dos sujeitos envolvidos
 - d. Qual o tipo e a natureza da situação que congrega esses sujeitos
- 3) Localizar qual(quais) enunciado(s) o enunciado presente suscita resposta
 - a. Qual o ponto de vista do enunciado presente
 - b. Qual o ponto de vista do enunciado suscitado (auditório)
 - c. Quais são as posições dos sujeitos envolvidos
 - d. Qual o tipo e a natureza da situação que congrega esses sujeitos

ROTEIRO DE ANÁLISE DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Identificados os enunciados, identifique também

- a) As esferas de atividades em que esses enunciados estão ocorrendo
 - a. Enunciado presente
 - b. Enunciado anterior
 - c. Enunciado suscitado
- b) As práticas socioculturais e históricas envolvidas nessas esferas
- c) As estratégias de autoria da posição de origem do enunciado
 - a. Enunciado presente
 - b. Enunciado anterior
 - c. Enunciado suscitado
- d) A recepção desses enunciados
 - a. Compreensões possíveis
 - b. Recepção em situações de circulação

Um exemplo de trabalho dessa natureza envolveria tanto um olhar para as formas, quanto para o movimento enunciativo. Assim, quando nos deparamos com uma sequência de tomadas como as descritas nas Figuras 6, 7, 8 e 9 da videoanimação *For the Birds*, temos uma alternância de plano detalhe, mais fechado, na Figura 6, que é quando um dos pássaros pequenos imita, zombeteiramente, o pássaro grande, para plano médio (Figuras 8 e 9) e para um grande plano geral na Figura 7.

Internamente ao texto fílmico da videoanimação, podemos considerar cada tomada como um enunciado, que responde ao anterior e suscita um posterior. Assim, a atitude sarcástica dos pássaros pequenos na tomada representada na Figura 6 tem como resposta a tomada da Figura 8, na qual o pássaro grande vem pousar no fio, no meio dos pássaros pequenos, desconsiderando a atitude excludente deles.

A Figura 9 mostra uma tomada em que o pássaro grande já pousou, o que fez o fio arquear-se pelo peso, trazendo para junto do pássaro grande os pássaros pequenos. Há uma simetria visual na cena. O fio arqueia-se em ângulo de 45° para cada lado do pássaro grande e os pássaros pequenos, trazidos para junto de seu corpo, parecem fazer parte dele, como se fossem suas asas abertas. Essa tomada constitui enunciado não somente em relação à tomada anterior, mas também com a relação equipe autoral/espectador. É uma vontade de produzir sentidos¹² da equipe autoral da videoanimação que induz o espectador a construir visualmente uma percepção de simetria em um momento visual de alteridade, de proximidade entre os pássaros, ainda que seja unilateral (somente o pássaro grande quer se aproximar).

Esse diálogo também pode ser percebido na tomada que aparece na Figura 7. Nessa tomada, há uma alternância para plano geral. Nesse plano, é possível ver o pássaro grande, pousado no poste e os pássaros pequenos enfileirados no fio. É uma escolha da equipe autoral mostrar o todo da situação para o espectador. Temos um enunciado de fazer da equipe autoral suscitando um enunciado de compreensão do espectador.

Além disso, há um diálogo dos enunciados das tomadas com enunciados que são fazeres, dizeres e compreensões *externas* ao texto fílmico. As tomadas que mostram atitudes excludentes por parte dos pássaros pequenos podem ser compreendidas pelos espectadores como denúncia ou como descrição do cotidiano. E aludem ao *bullying*, em situações de convivência.

A vantagem de se trabalhar com videoanimação é que se pode identificar esse diálogo de uma maneira lúdica, alusiva. E, mais importante: por ser significativo enquanto gênero por parte do espectador, isso constitui um enunciado de fazer que pode responder ao diálogo com os sentidos possíveis no acontecimento da leitura e da discussão. Assim, o ato responsável dos enunciados da videoanimação também se constitui enunciado de fazer, dialogando com os atos responsáveis da leitura e discussão em sala de aula.

Há entre qualquer produção estética e qualquer ato (aparentemente) banal do cotidiano uma responsabilidade envolvida. Bakhtin diz, em seu texto *Arte e Responsabilidade*, que

O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. O indivíduo deve mostrar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos não só devem estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade. (Bakhtin 1975/2011, p. 34).

Nessa direção, vamos além da questão de classificar a videoanimação como *arte*. Seja arte ou seja um enunciado do cotidiano (ainda que comercial), está inserida no diálogo dos enunciados concretos, na vida concreta dos sujeitos. Torna-se possível não somente discutirmos a alteridade, mas vivenciá-la como ato responsável. Torna-se

¹² Uma das traduções da expressão russa *rietchvaia vólia* (também traduzida como *projeto de dizer*, *vontade discursiva*, entre outras)

possível, igualmente, constituir essa prática de diálogo como um enunciado que suscita resposta do outro, o que, em contexto escolar, está representado pelos nossos alunos. Discorrendo sobre essa questão, Sobral e Giacomelli explicitam que

Ao trabalhar com gêneros segundo a concepção dialógica, não podemos perder de vista as relações enunciativas, e ficar apenas no texto. Isso nos parece um risco a ser evitado. Não basta dizer que o texto adquire sentido na interação. Isso é dito por muitos. Cabe buscar de fato seus sentidos possíveis na interação, ou seja, praticar uma análise que de fato veja o texto nesses termos, para além de sua materialidade, mas obviamente sem a desconsiderar. Por outro lado, não há como perder de vista o texto, porque partimos precisamente dele, mas o vemos do ponto de vista enunciativo, uma vez que, sem esse ponto de vista, ele não vai nos dizer muita coisa. (2017, p. 459)

É na maneira como cada sujeito sente seu lugar único no mundo, mas sempre em relação com outros lugares e com outros sujeitos, que é possível esse diálogo, essa cadeia de enunciados, que *sempre procede de alguém e se dirige a alguém*. Sem essa condição, pode ser que, mesmo tratando de alteridade, os sentidos de um texto não se produzam para aquele sujeito, naquela situação.

5. Conclusão

Tivemos como proposta, nesse artigo, analisar a videoanimação *For the Birds* (*Convivência*, em português), lançada pelo estúdio norte-americano *Pixar* em 2001. Procuramos, inicialmente, identificar os elementos de diálogo intersemiótico que caracterizam essa videoanimação. Em seguida, buscamos discutir como os sujeitos-personagens são construídos dentro da *arquitetônica* e igualmente como o sujeito-espectador é concebido pela equipe autoral dentro dessa *arquitetônica*, em diálogo com os sujeitos-personagens e com a *vontade de produção de sentidos* da equipe autoral.

Nosso esforço, dentro de um viés bakhtiniano, concentrou-se nesse tripé: epistemologia, axiologia e metodologia, dentro de uma concepção dialética e dialógica. Assentamos nossa trajetória reflexiva nas seguintes percepções: 1) de que o conhecimento, como qualquer outro ato humano, é um diálogo entre práticas, dizeres e compreensões, às vezes explícitos, às vezes silenciosos; 2) de que cada uma dessas respostas suscitadas ou suscitadoras constitui uma responsabilidade, uma tomada de posição, sem alibi, sem possibilidade de recusa e 3) de que essa condição conceitual permite construir uma metodologia de trabalho, no sentido que o cotejo entre esses enunciados de dizer, fazer e compreender podem ser vivenciados, como lembranças, sensações, conclusões, atos de convivência.

Invocamos o referencial bakhtiniano para nos amparar nessa empreitada, bem como nos utilizamos de autores que discutem a natureza da(s) semiose(s) fílmica(s) e algumas de suas implicações. Consideramos que esse diálogo entre esses referenciais torna possível romper com uma dificuldade sempre presente: a tentação de nos determos somente na forma ou no momento, o esquecimento da linguagem viva, inevitavelmente, em cada ato.

Trazer essa discussão para o âmbito das instituições escolares representa uma possibilidade de promover práticas de leitura mais significativas e mais contextualizadas. Essa posição poderá contribuir para uma discussão sobre as atividades de leitura que se organizam a partir do texto, apenas em sua materialidade, uma vez que tais práticas podem apagar marcas que caracterizam os indícios que revelariam seu caráter dialógico dos gêneros discursivos. Uma proposta de leitura, pautada em uma concepção de linguagem como interação, considera que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...]” (Bakhtin 1975/2011, p. 271).

Assim, uma proposta de leitura de videoanimações, pautada em uma abordagem dialético-dialógica, notadamente, pela dinamicidade do texto como acontecimento/coexistência¹³ entre os sujeitos que o produzem (tanto como autores, quanto como leitores), pode favorecer a compreensão de como os fenômenos linguísticos e semióticos se relacionam com o todo do enunciado. O sujeito age por meio do discurso. Assumir a natureza social do enunciado e articular esse posicionamento ao ensino da leitura em sala de aula pode promover o desenvolvimento de uma atitude responsiva e responsável, seja em relação às discussões aqui empreendidas, seja em relação à leitura própria da videoanimação analisada. O ato de questionar, confirmar ou discordar do nosso posicionamento já se constitui como uma proposta formativa de leitores críticos. Nesse sentido, ler implica “dar um passo” (Ponzio, 2010a), assumir-se, posicionar-se, abrir-se para o encontro da outra palavra e da palavra outra (Ponzio, 2010b).

Esperamos que essa reflexão, ainda que circunscrita ao espaço possível de seu recorte, possa contribuir, tanto para uma extensão teórico-epistemológica de questões ligadas à videoanimação, quanto para o trabalho em sala de aula com esse gênero discursivo, dentro de uma perspectiva efetivamente alteritária, como tomada de posição, como ato inescapavelmente responsável.

Financiamento: Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL) - número de concessão 88887.226745/2018-00.

Referências

- Bakhtin, M. (1993). *Para uma filosofia do ato* (Trad. exclusiva para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de *Toward a Philosophy of the Act*. Tradução do russo por Vladímir Liupanov). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. (6ª ed.) São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2017). *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Editora 34.
- Dufilho-Rosen, K. (Producer) & Eggleston, R. (Director). (2001). *For the Birds* [Videoanimação]. United States: Pixar.

¹³ Traduções possíveis da palavra russa *событие* (sobytie).

- Ferreira, H. & Villarta-Neder, M. (2017). Textualização e Enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação *Escolhas da vida*. *Revista Prolíngua*, 12 (2).
- Geraldi, J. (2010). Sobre a questão do sujeito. In L. Paula & G. B. Stafuzza (Eds.), *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*, 1. Campinas: Mercado das Letras.
- Geraldi, J. (2013). Leitura e mediação. In J. B. Barbosa & M. V. Barbosa (Eds.), *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras.
- Grillo, S. C. & Américo, E. V. (2018). Glossário. In V. N. Volóchinov, *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (2ª ed.) São Paulo: Editora 34.
- Haynes, D. J. (2008). *Bakhtin and the Visual Arts*. New York: Cambridge.
- Joly, M. (2012). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Machado, A. (1984). *A ilusão especular*. São Paulo: Brasiliense.
- Medvedev, P. (2012). *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto.
- Ponzio, A. (2010a). Concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In M. Bakhtin (Ed.), *Para uma filosofia do ato responsável*. (Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco). São Carlos: Pedro & João.
- Ponzio, A. (2010b). *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Ramos, F. P. (2001). O que é o documentário?. In F. P. Ramos & A. Catani (Eds.), *Estudos de Cinema SOCINE 2000* (pp. 192–207). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Sobral, A. & Giacomelli, K. (2017). Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. *Revista Linguagem & Ensino*, 20 (2), 449–469.
<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1875/1095>>. Consultado em 12 mai. 2018.
- Stam, R. (1992). *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. (Trad. Heloísa Jahn). São Paulo: Ática.
- Stam, R. (2000). *Film Theory. An introduction*. United States: Blackwell Publishers Inc.
- Villarta-Neder, M. A. (2018a). *GEDISC: memória do passado e memória do futuro*. Conferência na I Jornada do Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin. GEDISC: Universidade Federal de Lavras. Lavras/MG.
- Villarta-Neder, M. A. (2018b). *Roteiro de Análise de Enunciados e Gêneros Discursivos para disciplinas de Graduação*. [Mímeo]. Universidade Federal de Lavras. Lavras/MG.
- Volóchinov, V. N. (2018). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (2ª ed.) (Trad. Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34.
- Volóchinov, V. N. (2019a). A construção do enunciado. In S. Grillo & E. V. Américo (Orgs.), *A palavra na vida e a palavra na poesia*. São Paulo: Editora 34.
- Volóchinov, V. N. (2019b). Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In S. Grillo & E. V. Américo (Eds.), *A palavra na vida e a palavra na poesia*. São Paulo: Editora 34.

[recebido em 29 de março de 2019 e aceite para publicação em 28 de novembro de 2019]