

O T R A B A L H O C O M
T E X T O S
M U L T I S S E M I Ó T I C O S
E M S A L A D E A U L A :
P E R S P E C T I V A S M E T O D O L Ó G I C A S

HELENA MARIA FERREIRA
JACILUZ DIAS
TECIENE CÁSSIA DE SOUZA
ORGS.



Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Helena Maria Ferreira
Jaciluz Dias
Teciene Cássia de Souza
Organizadoras

**O TRABALHO COM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS EM
SALA DE AULA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS**



Catu, Ba
2021

© 2021 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva
Capa: Keila Lima de Assis
Edição e revisão: Editora Bordô-Grená

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

T758

O trabalho com textos multissemióticos em sala de aula: perspectivas metodológicas: [Recurso eletrônico]: / Organizadora(s) Helena Maria Ferreira; Jaciluz Dias; Teciene Cássia de Souza. – Catu: Bordô-Grená, 2021.

27192kb, 1834fls.il:color

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web
<www.editorabordogrena.com>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-29-1 (e-book)

1. Linguagem. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Significado. Título.

CDD 418.007

CDU 81.1

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO <i>Organizadoras</i>	7
GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS <i>Jaciluz Dias, Teciene Cássia de Souza e Helena Maria Ferreira</i>	13
MINICONTOS DIGITAIS NA REDE: ANÁLISE DO POTENCIAL INTERATIVO E PARTICIPATIVO DO INSTAGRAM CATIORRA PENSADORA <i>Aline Kristina Pereira Ramos e Anair Valênia</i>	30
HAIR LOVE E IDENTIDADE NEGRA: PERSPECTIVAS DE TRABALHO COM O GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO <i>Guilherme Melo, Kleissily de Castro e Jaciluz Dias</i>	47
ESPECTACULARIZAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS: HIBRIDAÇÃO CULTURAL, MULTISSEMIÓSES E FORMAS DE PUNIÇÃO NO EPISÓDIO <i>WHITE BEAR</i> DA SÉRIE <i>BLACK MIRROR</i> <i>Lilandes Pires Teixeira Brandão e Anair Valênia</i>	63
SINALIZAÇÕES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL PARA A LEITURA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DIGITAIS <i>Táisa Rita Ragi, Teciene Cássia de Souza e Camila Lessa do Carmo</i>	87
O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA EM SALA DE AULA: DISCUSSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS <i>Natália Rodrigues Silva do Nascimento e Maria Luiza de Paula</i>	101
PEDAGOGIA TRANSMÍDIA: REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA DENTRO DA CULTURA DE CONVERGÊNCIA <i>Daniela Ferreira da Silva, Thalyta Vasconcelos de Siqueira e Luiz Fernando Gomes</i>	119
RECURSOS MULTISSEMIÓTICOS E A MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DE PROPAGANDAS DA OBMEP <i>Francislaine Ávila de Souza, Helaina de Fátima Vinhas Pereira, Isabely Melo da Silva e José Antônio Araújo Andrade</i>	136
O ENSINO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS DA DESCONSTRUÇÃO DO SIGNO <i>Elisabeth Silva de Almeida Amorim</i>	153
SOBRE AS ORGANIZADORAS	172
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	173

APRESENTAÇÃO

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.

Clarice Lispector (1998)

A epígrafe que inicia esta apresentação é uma inspiração para nós, organizadoras desta coletânea, pois consideramos que escrever é um modo de se ser e de estar no mundo. Escrever é deflagrar questionamentos, é buscar respostas, é enfrentar as vicissitudes da vida. Nessa concepção e com o propósito de incentivar a atividade de escrita, aceitamos o desafio de organizar esta obra, que representa uma oportunidade ímpar de estimular a sistematização de ideias e o pensamento crítico.

Escrever academicamente é uma atividade complexa, análoga à escrita literária, uma vez que ambas demandam um enfrentamento. E, como nos conta Clarice Lispector (1976, s.p.): “Enquanto eu deixava “para amanhã”, continuava o desespero toda manhã diante do papel branco. E a ideia? Não tinha mais. Então eu resolvi tomar nota de tudo que me ocorria”. Nesse processo de tomar nota, podemos nos sentir incitados a nos tornarmos autores, em um processo contínuo de (re)fazer-se como sujeitos.

Segundo Benveniste (1991, p. 288), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. Logo, constituir-se como sujeito significa realizar escolhas e se responsabilizar por elas. E é justamente sobre as escolhas e seus efeitos de sentido que esta obra se ocupa. Em um contexto discursivo em que os textos são constituídos por variados modos semióticos (oral, escrito, visual ou sonoro), é relevante compreender que o circuito enunciativo (produção, circulação e recepção) se efetiva por meio de múltiplas formas de indiciar sentidos e isso implica escolhas.

Com a disseminação da Internet e a criação de redes sociais que permitem o compartilhamento de textos, houve um redimensionamento das interações, o que tem afetado as práticas pedagógicas e, de modo especial, a didática de ensino de línguas. Esse contexto de organização multimodal dos textos tem desencadeado várias discussões acerca dos recursos mobilizados pelos autores para a construção do projeto de dizer.

Nesse escopo, idealizamos esta coletânea, com o intuito de reunir pesquisas que possam contribuir para uma reflexão sobre o trabalho com os textos multissemióticos, os quais apresentam configurações que conjugam diferentes recursos, e que, por sua vez, são indiciadores de sentido e orientam o percurso interpretativo.

Os avanços tecnológicos requerem um trabalho que considere a diversidade de gêneros discursivos que podem ser trabalhados em sala de aula. Por isso, consideramos essencial analisar e refletir sobre as diferentes linguagens que compõem esses gêneros e que fazem parte das interações sociais.

Nesse sentido, buscamos socializar pesquisas que versem sobre o trabalho com os textos multissemióticos em sala de aula, dada a relevância do estudo desses textos para a formação de leitores proficientes e a ampliação de habilidades relacionadas aos letramentos. Apresentamos, então, um resumo dos nove capítulos que compõem este livro e concorrem para que atinjamos o objetivo mencionado.

Esta coletânea se inicia com a publicação *Gênero videoanimação: contribuições para o processo de leitura de textos multissemióticos*, escrito por nós, em que partimos do pressuposto de que o trabalho com os textos multissemióticos se torna cada vez mais frequente nas salas de aulas. O capítulo tem, então, objetivo de discutir o processo de leitura de uma videoanimação, a partir da metodologia proposta pela Gramática do Design Visual (GDV). Para tanto, primeiramente apresentamos os pressupostos da GDV, os quais dão suporte à leitura da videoanimação *Dji. Death Sails*, de 2014. Pretendemos, assim, demonstrar as contribuições desse gênero para os processos de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa.

No capítulo 2, *Minicontos digitais na rede: análise do potencial interativo e participativo do Instagram Catiorra Pensadora*, as autoras Aline Kristina Pereira Ramos e Anair Valênia objetivam compreender os processos de interação e participação no perfil de minicontos digitais Catiorra Pensadora, disponível na plataforma Instagram. Para isso, elas utilizam como aporte teórico autores como Bakhtin (2003), Jenkins (2009), Spalding (2008) e Dias *et al.* (2012). O capítulo se encerra com a observação de que as narrativas criadas no perfil Catiorra Pensadora podem se caracterizar como

interativas, uma vez que buscam produzir sentidos e provocar no leitor uma atitude responsiva ativa.

O capítulo 3, que tem como título *Hair love e identidade negra: perspectivas de trabalho com o gênero videoanimação* e foi escrito por Guilherme Melo, Kleissily de Castro e Jaciluz Dias, propõe uma análise para a videoanimação *Hair love*, de 2019, problematizando as temáticas representação e identidade negra. Para tanto, são utilizados como referenciais teóricos os estudos sobre multiculturalismo e identidade (HALL, 2005), cabelo e representatividade étnica (GOMES, 2003) e uso de animações na escola. O capítulo conclui-se com considerações sobre a importância de se levar para a escola discussões que contribuam para o desenvolvimento de práticas antirracistas (RIBEIRO, 2019).

No capítulo 4, cujo título é *Espetacularização dos acontecimentos: hibridação cultural, multissemoses e formas de punição no episódio White Bear da série Black Mirror*, de autoria de Lilandes Pires Teixeira Brandão e Anair Valênia, evidencia-se que o desenvolvimento tecnológico promove mudanças consideráveis no comportamento humano. Avaliando essas mudanças, as autoras analisam o episódio *White Bear*, da série *Black Mirror*, que apresenta uma crítica à realidade na qual estamos inseridos. O capítulo pretende, então: (i) analisar questões referentes à hibridação cultural presentes no episódio; (ii) investigar as multissemoses que corroboram no jogo de significações sobre os fatos que ocorrem na narrativa; e (iii) discutir a utilização de instrumentos tecnológicos no cotidiano da sociedade como novas formas de punir. Finalizando o capítulo, as noções conceituais abordadas corroboram para a produção de sentidos e para a compreensão do episódio em investigação.

O capítulo 5, *Sinalizações da gramática do design visual para a leitura de anúncios publicitários digitais*, de Taísa Rita Ragi, Teciene Cássia de Souza e Camila Lessa do Carmo, aborda os modos de organização do gênero anúncio publicitário em formato digital. Para tanto, as autoras apresentam uma discussão teórica acerca dos textos multissemióticos e da Gramática do Design Visual (GDV), além de fazerem uma proposta de análise do anúncio de sandálias *Havaianas Concha* (2018). A partir das reflexões propiciadas pela pesquisa, foi possível constatar que a organização do gênero anúncio

publicitário pode ser melhor compreendida a partir dos pressupostos teóricos das metafunções da GDV, uma vez que elas podem iluminar uma leitura pautada nas diferentes dimensões que constituem o gênero em questão.

Já no capítulo 6, nomeado *O gênero discursivo tirinha em sala de aula: discussões teóricas e metodológicas*, Natália Rodrigues Silva do Nascimento e Maria Luiza de Paula apresentam uma abordagem teórico-metodológica para o trabalho, em sala de aula, com o gênero discursivo tirinha, de modo a contemplar esse texto como um enunciado concreto. Para tanto, as autoras utilizam, como embasamento teórico, os estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016; 2013) e, para a análise da tirinha selecionada, a ordem metodológica de Volóchinov (2017) para o estudo da língua. O capítulo pretende, então, contribuir para a formação docente e para as discussões sobre o trabalho com os textos multissemióticos em sala de aula.

O capítulo 7, que recebe o título de *Pedagogia transmídia: reflexões sobre uma proposta de leitura literária dentro da cultura de convergência*, tendo sido escrito por Daniela Ferreira da Silva, Thalyta Vasconcelos de Siqueira e Luiz Fernando Gomes, objetiva apresentar reflexões a respeito de um projeto de leitura literária desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência de uma escola em Maceió, no ano de 2019. Utilizando a Pedagogia Transmídia (GOMES; PEREIRA, no prelo), uma proposta que se apropria do conceito de cultura da convergência e da transmidialização (JENKINS, 2009; 2011), com base em um relato de experiência, foi possível perceber que o uso de tecnologias atuais, juntamente com a possibilidade de escolha pelos alunos, foram fundamentais para que o trabalho dos bolsistas, dos professores supervisores e dos coordenadores alcançasse resultados promissores.

No capítulo 8, *Recursos multissemióticos e a matemática: uma análise de propagandas da Obmep*, Francislayne Ávila de Souza, Helaina de Fátima Vinhas Pereira, Isabely Melo da Silva e José Antônio Araújo Andrade discorrem sobre como a escola precisa proporcionar um ensino que transcenda limites curriculares. Gêneros multimodais, como propagandas, apresentam diversos recursos multissemióticos que podem ser explorados em classe. Atentando-se para o aspecto de persuasão social do gênero, o capítulo

lo analisa recursos multissemióticos nas propagandas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep), de 2019 e 2020. A conclusão é que os recursos multissemióticos potencializam processos de significação e sentido, o que possibilita compreender a matemática como linguagem e instrumento de transformação social.

Finalizando o livro, temos o capítulo *O ensino da literatura na educação básica: caminhos da desconstrução do signo*, em que Elisabeth Silva de Almeida Amorim discute a força de liberdade da literatura que promove e fortalece o literário, por meio da potência de multiplicar sentidos. Sob a perspectiva intersemiótica defendida por Barthes (2001) e Derrida (2001; 2014) a autora discorre sobre como o ensino da Literatura na Educação Básica passa de uma série para outra sem se deixar capturar pelas propostas pedagógicas engessadas dos livros didáticos. O capítulo pretende que a discussão apresentada abra um leque para o ensino da literatura associada a outros signos, afinal, a desconstrução do literário passa pelo viés da crítica cultural, tendo, efetivamente, caráter libertário e se tornando espaço propício para atuação do leitor-autor.

Como pesquisadoras, que elegem como objeto de estudo os textos multissemióticos, organizamos este livro pensando em professores de línguas e literaturas da educação básica. Por isso, esperamos que esses capítulos despertem em você, caro(a) leitor(a) provocações para novas reflexões acerca do trabalho com os modos semióticos em sala de aula.

Helena Maria Ferreira

Jaciluz Dias

Teciene Cássia de Souza

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. Depoimento a Afonso Romano de Sant'Anna, Marina Colasanti e João Salgueiro. *In: Coleção depoimentos*. Museu da Imagem e do Som (MIS). Rio de Janeiro, 20 de outubro de 1976.

GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Jaciluz Dias

Teciene Cássia de Souza

Helena Maria Ferreira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção e a recepção de textos multissemióticos têm sido redimensionadas a partir da democratização do acesso da população aos meios digitais, de modo especial, às redes sociais. Com isso, tanto no campo da pesquisa acadêmica quanto nos ambientes escolares, os modos de organização e de funcionamento desses textos têm sido amplamente discutidos, o que demanda a criação de espaços para a sistematização e a socialização dos resultados. Considerando esse contexto, apresentamos neste capítulo um estudo e uma possibilidade de itinerário de leitura para uma videoanimação que, apesar de ser um gênero muito compartilhado entre os alunos por meio das redes sociais e de comunicação, ainda pode ser considerado um gênero pouco explorado no ambiente de ensino, uma vez que, recorrentemente, é utilizado apenas como ponto de partida para a discussão de um determinado conteúdo.

A leitura e a produção de gêneros multissemióticos são recomendadas pelos documentos parametrizadores do ensino, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a qual sinaliza a importância de a escola incluir os textos próprios do universo digital, já que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Eis, então, a demanda que

se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2018, p. 68-69)

Como se pode observar, a escola, tendo a função de formar leitores proficientes, precisa se atentar e buscar metodologias que visem à inserção desses gêneros em suas práticas de ensino e de aprendizagem. Nesse escopo, o presente capítulo elege como objeto de discussão o gênero videoanimação e, como objetivo, discutir o processo de leitura a partir dos pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual (GDV), conforme proposta de Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006). Busca-se, então, com base na GDV, apresentar as contribuições que esse gênero pode oferecer para os processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, mais especificamente, às práticas de leitura. Tal pesquisa se justifica pelo fato de que muitos de nossos alunos, bem como os próprios professores, fazem uso das animações em suas atividades cotidianas. Assim, buscando práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas, consideramos importante desenvolver pesquisas sobre o uso dos textos multissemióticos também no ambiente escolar, visando formar leitores mais proficientes e críticos.

Para a realização deste trabalho desenvolvemos uma pesquisa teórica sobre a GDV, a qual é apresentada na primeira parte do capítulo, embasada em autores como Kress e van Leeuwen (2006), Brito e Pimenta (2009) e Silva (2017); bem como explanamos sobre a aplicação ao gênero videoanimação. Em seguida, na segunda parte desse texto, com base nesse referencial, realizamos uma análise da videoanimação *Dji. Death Sails* (2014), título que traduzimos como *A Morte navega*, demonstrando como a GDV pode ser utilizada como aporte teórico-metodológico para a leitura desse texto multissemiótico. Pretendemos, então, com este capítulo, motivar discussões sobre processos de ensino e aprendizagem que utilizem o gênero videoanimação, o qual apresenta diversas possibilidades de análise, por meio das mais diferentes abordagens, sendo a GDV apenas uma delas. Dessa forma,

as animações podem ser levadas para a sala de aula a fim de serem trabalhadas utilizando-se de variadas temáticas, para alunos de todas as faixas etárias, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E O GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO

Com embasamento na Gramática Sistêmico Funcional (GSF) proposta por Halliday (1994) para análise de textos verbais, surgiu a Gramática do Design Visual (GDV), voltada à compreensão de imagens. Sendo os textos não verbais o objeto de estudo da GDV, a gramática apresenta uma grande relevância para a leitura dos gêneros discursivos atuais, que são cada vez mais multissemióticos por fazerem uso não só da linguagem verbal, mas também de imagens e sons. De acordo com Brito e Pimenta (2009), a GDV trata da relação entre as linguagens verbal e não verbal, contribuindo para a compreensão dos significados de diferentes textos, não apenas daqueles que utilizam somente a linguagem verbal em sua composição, mas fazem uso de diferentes recursos visuais que auxiliam na composição de uma imagem para que ela faça sentido ao leitor. Sendo a GDV uma extensão da GSF (HALLIDAY, 1994), ela está baseada nas funções Ideacional, Interpessoal e Textual¹, as quais, para a análise dos textos imagéticos, são renomeadas metafunções Representacional, Interpessoal e Composicional. Elas serão apresentadas a seguir, com destaque aos aspectos utilizados para a análise da videoanimação *A Morte navega* (2014).

Antes de descrever os principais aspectos das três metafunções que compõem a GDV, é necessário apresentar os elementos envolvidos nas relações propiciadas na e pela imagem, a qual Kress e van Leeuwen (2006)

¹ Devido à limitação de espaço desse capítulo, não detalharemos as funções propostas por Halliday (1994). Para aprofundamento, conferir a referência original. O mesmo vale para a completa descrição dos aspectos da GDV, que pode ser conferida em Kress e van Leeuwen (2006).

também chamam de ato semiótico, que reúne dois tipos de *participantes*: os *interativos (PI)* e os *representados (PR)*. Os PI são as pessoas que produzem e que leem a imagem, já os PR são pessoas, lugares, objetos e outros elementos que estão na imagem. É das relações entre os PI, destes com os PR e entre os PR, que decorrem os efeitos de sentido pretendidos pelo produtor da imagem.

A *Metafunção Representacional*, como o próprio nome indica, volta-se ao modo como os elementos são representados na imagem e as relações que eles estabelecem entre si. A representação pode ser *narrativa*, relacionando-se ao movimento dentro da imagem, ou *conceitual*, quando os elementos cênicos são organizados de acordo com uma classificação ou por aquilo que simbolizam. Daremos enfoque ao primeiro tipo de representação, a qual é necessária para a análise que ora empreendemos, já que a videanimação é, basicamente, uma narrativa animada.

Dessa forma, a representação narrativa pode envolver dois tipos de processo: de *ação*, relacionado às atitudes dos PR (que podem ser atores, de onde parte a ação; ou metas, para onde se dirige a ação); ou de *reação*, que se manifesta por meio do olhar de um PR (reator) para outro (fenômeno). A direção da ação ou do olhar de um PR para outro é indicada por meio de um vetor, o que vai classificar os tipos de ação e reação possíveis, segundo Kress e Van Leeuwen (2006). Logo, os processos narrativos de ação e reação podem ser *transacionais* (ator/reator e meta/fenômeno aparecem na imagem) ou *não transacionais* (apenas ator/reator ou apenas meta/fenômeno aparecem).

A *Metafunção Interacional* analisa a interação entre o PI leitor e os PR no processo comunicacional. Essa interação acontece por meio de quatro aspectos: *olhar*, *enquadramento*, *perspectiva* e *modalidade*. No que se refere ao olhar, o PR pode encarar diretamente o PI (*olhar de demanda*) ou ser objeto do seu olhar (*de oferta*). Já o enquadramento se relaciona ao que é mostrado da cena por meio dos planos cinematográficos, que partem do plano fechado (evidencia um detalhe do PR), passando pelo médio (PR em distância intermediária), até o geral (maior distância entre PI e PR).

A *perspectiva* de uma cena pode ser *objetiva*, mostrando tudo o que precisa ser revelado na cena; ou *subjetiva*, em que o PR é mostrado de um

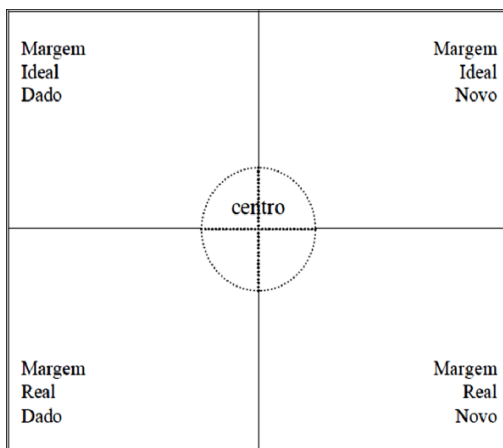
ponto de vista específico por meio de ângulos, como se o PI estivesse de frente ao PR na mesma direção do olhar ou olhando-o de cima, o que expressa maior poder do PI em relação ao PR, ou de baixo (maior poder do PR em relação ao PI).

Já a *modalidade* permeia todas as metafunções e se expressa por meio dos seguintes marcadores: cor (cor plena e variada à ausência de cor ou tons monocromáticos); contextualização (presença ou ausência de cenário); representação (representação mais abstrata ou mais realista); profundidade (relacionada à noção de perspectiva); iluminação (da ausência à clareza total); e brilho (máximo de tons a dois tons). De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a modalidade é um elemento crucial para a análise do modo como a imagem é representada, uma vez que ela auxilia na representação da imagem como real ou imaginária.

A *Metafunção Composicional* está relacionada à composição dos elementos no ato semiótico, sendo articulada por meio dos aspectos *saliência*, *valor informacional* e *modalidade*. A *saliência* está relacionada com o lugar que o PR ocupa na imagem, podendo variar em diferentes planos, o que determina uma hierarquia entre os elementos. Outros fatores relacionados à *saliência* são o tamanho, o contraste e a nitidez, que podem atrair a atenção do leitor para determinados elementos da cena que o PI produtor da imagem julga terem mais importância em determinadas situações comunicativas.

O *valor informacional* corresponde ao modo como os elementos se localizam e são representados na imagem. Assim, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), esses elementos podem ser localizados à esquerda ou à direita; sendo à esquerda a informação que já é dada, é conhecida do PI leitor, e o elemento à direita é o novo, o desconhecido. Também há os elementos que compõem a parte superior (esfera do ideal), que representam algo do campo imaginário, do campo das ideias. E, na parte inferior (esfera do real), o que se relaciona a informações mais concretas e práticas, do mundo real. Há, ainda, a relação centro e margem, ficando centralizada a informação mais importante, em detrimento do que está nas laterais. Para melhor compreensão dessa dimensão visual das imagens, podemos observar a Figura 1.

Figura 1: esquema representativo de valor informacional



Fonte: Kress; van Leeuwen, 2006, p. 197 (traduzido).

Já a *moldura* está relacionada à conexão ou não dos elementos na imagem, podendo ser por meio de uma linha imaginária, de linhas contínuas, de objetos ou espaços vazios. Silva (2017) pontua que a ausência de moldura evidencia os elementos enquanto grupo, ou seja, quanto mais conectados os elementos estiverem, maior a ideia de unidade de informação, de pertencimento. Como se pode observar, a moldura, assim como o valor informacional e a saliência, auxiliam na composição dos elementos de maneira que se forme um todo significativo e chegue ao leitor de forma que este, ao realizar a leitura da imagem, consiga atribuir sentido ao que vê.

Diante do exposto e considerando a composição de uma videoanimação, é importante ressaltar que, sendo esse um gênero que é basicamente composto por imagens em movimento, as concepções da GDV podem ser adequadamente aplicadas ao estudo e à análise desses textos.

Tendo em vista a estrutura narrativa desse gênero, podemos observar a utilização de diferentes recursos que fazem parte das metafunções apresentadas pela GDV. Assim, ao trabalharmos com o texto imagético, é importante considerar o enquadramento, as cores, as expressões faciais e/ou corporais, o olhar, a distância e a representação dos PR para a elaboração dos sentidos.

Rojo e Moura (2019) consideram que as expressões (faciais e corporais), por meio de imagem em movimento, chamam a atenção do leitor, pois a maioria das imagens consegue envolver o leitor emocionalmente na história narrada e, em alguns casos, esse envolvimento pode ser ainda mais enfático, quando se tem uma sequência de expressões ou reações.

Além da imagem, o som também é um recurso muito utilizado na videoanimação e pode ser considerado um elemento importante na composição de videoanimações, sendo utilizado por meio das vozes, das músicas e dos efeitos sonoros (FURNISS, 2014). Também é possível envolver o leitor, a fim de suscitar diferentes sentidos, como em cenas mais rápidas ou para pontuar um conflito ou, ainda, uma quebra de expectativa. O som mais calmo, por exemplo, muitas vezes pode envolver toda a videoanimação, o que mostra que a escolha deste recurso vai depender muito do objetivo que o produtor espera alcançar.

Considerando o referencial descrito, passaremos à análise da videoanimação selecionada, como forma de aplicarmos, na prática, as considerações apresentadas em relação à GDV e ao trabalho com os textos multissemióticos.

GDV NA ANÁLISE DA VIDEOANIMAÇÃO *A MORTE NAVEGA*

A fim de demonstrar como a GDV pode ser utilizada para a análise de uma videoanimação, contribuindo para que o sujeito-espectador possa apreender os efeitos de sentido criados por esse gênero, escolhemos a animação *Dji. Death Sails* (2014), cujo título traduzimos como *A Morte navega*, já que não há versão do vídeo em língua portuguesa. Essa narrativa animada foi produzida em 2014 pelo estúdio moldávio Simpals e integra um conjunto de animações que tem como personagem principal a morte, chamada nas histórias de Dji.

Nos vídeos, a missão de Dji é buscar pessoas que deverão morrer. No entanto, azarada e desastrada, ela não consegue levar os escolhidos, como é o caso da videoanimação que compõe o *corpus* desta pesquisa. Em *A Morte navega* (2014), dirigida por Dmitri Voloshin, Dji precisa buscar um náufr-

go que está à deriva em alto-mar. Porém, ele se recusa a ir e ela, enquanto pensa em como resolver a situação, começa a brincar com moedas de um baú de tesouro que ele tem consigo. Quando avista um ser marinho rondando o barco, ela decide pescá-lo, utilizando uma moeda. Depois de fisgado, o peixe a arrasta em volta da cena do naufrágio, até que ela, usando sua foice, carrega o destroço onde está o naufrágio e os dois começam a ser puxados pelo peixe que agora sobe à superfície e se revela um monstro marinho gigantesco. A história termina quando o monstro os leva até uma ilha em que, depois de Dji soltar o peixe fisgado e colidir com uma pedra, o naufrágio acaba caindo dentro de uma taberna, onde toma uma caneca de cerveja e guarda a única moeda que lhe sobrou. Enquanto isso, Dji afunda no mar amarrada junto ao baú do tesouro.

Conhecido o enredo da narrativa, é possível identificar os participantes. Como PI temos: a produtora, o diretor e a equipe que criou a animação, bem como qualquer pessoa que assista ao vídeo, o qual está disponível na internet². Os PR são Dji, o naufrágio, o monstro marinho, o destroço em que o naufrágio flutua e os outros que boiam no mar, o baú do tesouro, as moedas, o mar, o céu, a pedra, a ilha, a taberna etc. Já aqui nos reportamos à metafunção representativa, no que se refere à forma como os PR principais são representados: com a presença de elementos culturalmente atribuídos aos estereótipos que se imagina para a morte, para um naufrágio e para um monstro marinho. Em outras palavras, a forma como esses PR são caracterizados permite que o PI possa (re)construir o projeto de dizer dos produtores, sem que sejam necessárias apresentações ou a descrição de um narrador.

Dessa forma, Dji não tem rosto, apenas o contorno de um capuz em torno de um fundo preto sobre o qual estão dois círculos brancos, que representam os olhos (e por meio dos quais se manifestam todas as expressões

² Conforme explicado anteriormente, o PI pode ser quem vê a imagem ou quem a produz. Como a maior parte das relações semióticas analisadas pela GDV se referem a quem vê a imagem, a partir deste momento, passamos a identificar o PI que vê a imagem apenas como PI, diferenciando-o do PI produtor quando necessário.

dela, como trataremos a seguir). Seu corpo é um esqueleto, ela usa um manto escuro e carrega uma foice, instrumento simbolicamente atribuído à morte, pela relação com ceifar, cortar a vida. Já o naufrago usa roupas gastas: um gorro vermelho, uma camisa branca com listras azuis e uma calça com uma faixa amarrada à cintura. Ele é corpulento, tem barba ruiva e um brinco de argola dourada na orelha esquerda, ou seja, as típicas características comumente atribuídas a um marujo. O monstro marinho, por sua vez, tem uma antena e dois olhos pequenos sobre a cabeça, mas muitos dentes em uma enorme boca e barbatanas ao longo do corpo, lembrando um animal pré-histórico, ou o que se imagina para um ser das profundezas do mar.

Como a videoanimação não utiliza linguagem verbal (exceto, no título e nos créditos finais), já que não há narrador nem falas dos personagens, todas as intenções comunicativas são expressas por meio de olhares, ações, gestos e sons. Assim, podemos citar alguns exemplos de como a representação narrativa é utilizada por meio de processos de ação e reação dos personagens. Logo na primeira cena, o naufrago está boiando deitado sobre um destroço do navio, sob o sol, quando percebe uma sombra sobre si (fenômeno). Ele olha para fora da cena, para algo que não aparece na imagem, o que constitui um processo narrativo de reação não transacional, conforme Figura 2. Em seguida, quando acha que vê uma garrafa de bebida, ele estende a mão em direção ao que vê (meta), o que exemplifica um processo narrativo de ação não transacional, já que a meta aparece na cena, mas não o ator (naufrago), do qual só está enquadrada a mão, de acordo com a Figura 3.

Já um exemplo do uso do processo narrativo de reação transacional acontece quando Dji olha para seu relógio ampuheta, já que reator e fenômeno aparecem na cena (Figura 4). Da mesma forma, ator e meta aparecem em cena quando o monstro marinho arrasta Dji e o destroço do navio com o naufrago, em cena da Figura 5, o que constitui um exemplo de processo narrativo de ação transacional. A análise dos processos de ação e reação é importante para a percepção de detalhes, o que fornece as bases para o percurso interpretativo. Em se tratando de videoanimações, o estudo dos vetores é relevante, pois é a organização das imagens estáticas em sequência que dá a impressão de movimento.

Figura 2: Exemplo de processo representacional narrativo de reação não transacional



Fonte: frame 0:26 de Djí. Death Sails (2014).

Figura 3: Exemplo de processo representacional narrativo de ação não transacional



Fonte: frame 0:31 de Djí. Death Sails (2014).

Figura 4: Exemplo de processo representacional narrativo de reação transacional



Fonte: frame 0:43 de Djí. Death Sails (2014).

Figura 5: Exemplo de processo representacional narrativo de ação transacional



Fonte: frame 3:42 de Djí. Death Sails (2014).

Conforme explicamos, os processos representacionais narrativos predominam na videoanimação analisada. No entanto, faz-se necessário destacar que a representação conceitual simbólica também é importante para a compreensão da história. Além dos aspectos já apontados no que se refere à caracterização dos PR principais, destacamos três simbologias utilizadas na videoanimação. A primeira aparece logo na abertura do curta, em que o título é acompanhado de uma bandeira pirata com o símbolo tradicionalmente atribuído aos corsários: o rosto de uma caveira ladeado por duas espadas sobre um fundo preto, conforme Figura 6. A segunda é uma figa feita pelo náufrago quando ele acha que está vendo uma garrafa de bebida, mas depois reconhece a morte, conforme Figura 7. A figa é um amuleto tradicionalmente feito com o intuito de afastar o azar. E a terceira é a associação do marujo com a bebida alcóolica, o que acontece quando ele, náufrago, tem uma miragem com uma garrafa que parece ser de vinho (Figura 18) e, ao final da animação, quando ele cai em uma taberna e logo recebe uma caneca com um líquido que parece ser cerveja (Figura 8).

Figura 6: Título da videoanimação com bandeira pirata



Fonte: frame 0:06 de *Dji. Death Sails* (2014).

Figura 7: Figa exemplifica processo representacional conceitual



Fonte: frame 0:34 de *Dji. Death Sails* (2014).

Figura 8: Associação do marujo com bebida alcoólica exemplifica processo representacional conceitual



Fonte: frame 4:07 de *Dji. Death Sails* (2014).

Entender a simbologia da caveira com as espadas, da figa e da relação costumeiramente feita entre marujos e bebidas requer uma compreensão de mundo para além do que a narrativa apresenta por meio das imagens. E são informações desse tipo que podem ser evidenciadas quando se assiste a uma videoanimação e são analisados os elementos semióticos que a compõem, de tal modo que se observe que nenhum aspecto foi utilizado aleatoriamente, mas sempre com um propósito específico.

Quanto aos efeitos de sentido relacionados à metafunção interacional, podemos observar a predominância dos olhares de oferta, já que, nas cenas, os PR não olham diretamente para o PI, mas são objeto de seu olhar. Destacamos, nesse sentido, a forma como Dji se expressa apenas pelo olhar, já que esse é o único elemento que compõe o seu rosto, o que, em alguns momentos, é complementado por seus gestos. Assim, podemos diferenciar algumas expressões, de acordo com o contexto da cena, como: dúvida (Figura 9), raiva (Figura 10), expectativa (Figura 11) e surpresa (Figura 12).

Figura 9: Olhos de Dji expressam dúvida



Fonte: frame 0:40 de *Dji. Death Sails* (2014).

Figura 10: Olhos de Dji expressam raiva



Fonte: frame 1:15 de *Dji. Death Sails* (2014).

Figura 11: Olhos de Dji expressam expectativa



Fonte: frame 1:42 de *Dji. Death Sails* (2014).

Figura 12: Olhos de Dji expressam surpresa



Fonte: frame 2:04 de *Dji. Death Sails* (2014).

Os enquadramentos são fundamentais para os efeitos de sentido pretendidos pela sucessão de cenas que compõem uma videoanimação. Um exemplo disso é o momento em que o monstro marinho é revelado, o que é feito por meio de uma sequência que passa do plano fechado (Figura 13) ao plano aberto (Figura 14). Essa sequência também exemplifica o uso da mudança de perspectiva, que passa da subjetiva à objetiva.

Figura 13: Plano fechado e perspectiva subjetiva ainda não revelam o monstro marinho



Fonte: frame 3:27 de *Dji. Death Sails* (2014).

Figura 14: Plano aberto e perspectiva objetiva revelam o monstro marinho



Fonte: frame 3:29 de *Dji. Death Sails* (2014).

Outro uso da perspectiva subjetiva pode ser exemplificado pelas Figuras 2, 3 e 7, já que os PR são vistos ora de cima, ora de baixo, demonstrando as relações de poder entre a morte e o náufrago. Já a modalidade pode ser exemplificada pela imagem do título do curta (Figura 6) e pela sequência de cenas em que a Dji olha em sua ampulheta, conforme Figuras 15 e 16. A cor e o formato do título remetem ao ouro, o grande objeto de

desejo dos piratas e o material que está dentro do baú do tesouro, junto com o naufrago.

No caso da ampulheta, a organização das cores, do brilho e da iluminação remetem à areia, material da ampulheta, como se as cenas estivessem dentro desta. Além disso, quase não há cenário e a perspectiva indica uma representação mais abstrata, que remete a um *flashback* do naufrágio (Figura 15), uma lembrança que antecede a história da animação e indica como o naufrago chegou aonde está. Além disso, por meio de uma abstração em que o naufrago aparece retorcido como se fosse um pedaço de pano (Figura 16), as sequências cênicas sugerem a ideia de que ele foi castigado pelo sol, já que está à deriva há algum tempo.

Figura 15: Flashback do momento do naufrágio



Fonte: frame 0:45 de *Dji. Death Sails* (2014).

Figura 16: Metáfora para o sofrimento do naufrago



Fonte: frame 0:54 de *Dji. Death Sails* (2014).

No que se refere à metafunção composicional, um exemplo do uso da saliência acontece por meio de uma sequência de planos, em que se sucedem o monstro marinho, a morte, o naufrago e a moeda, destacada em primeiro plano, por ser o objeto a ser alcançado pelo marujo, conforme cena da Figura 17, que sucede a cena já apresentada na Figura 5. Os sentidos decorrentes das variações do valor informacional podem ser exemplificados por meio de algumas cenas. As Figuras 4 e 8, citadas anteriormente, ilustram a relação dado e novo, já que a ampulheta e a caneca aparecem à direita da cena, por serem a novidade, enquanto a morte e o naufrago, já conhecidos do público, ficam à esquerda.

Já a relação ideal e real pode ser exemplificada pela cena em que o naufrago imagina ver uma garrafa com bebida, que parece ser vinho, a qual está na parte superior da cena, conforme Figura 18, ou seja, a região em que se localizam as informações do campo do imaginário. Enquanto isso, ele

está na parte inferior da cena, o campo do real. Já um exemplo de como o recurso da moldura é utilizado na videoanimação aparece na Figura 19, que apresenta a cena em que Dji olha o ser marinho por meio de um furo na moeda, o qual funciona como uma moldura que destaca o que ela está olhando.

Figura 17: Moeda em primeiro plano, seguida do naufrago, em segundo plano



Fonte: frame 3:44 de *Dji. Death Sails* (2014).

Figura 18: Relação ideal X real



Fonte: frame 0:29 de *Dji. Death Sails* (2014).

Figura 19: Moeda forma uma moldura para a cena



Fonte: frame 2:13 de *Dji. Death Sails* (2014).

A sonoplastia da videoanimação necessita de uma análise à parte, tendo em vista que ela contribui para a construção do projeto de dizer da narrativa, por meio da relação que estabelece com as imagens. No caso de *A Morte navega* (2014), não há vozes para os personagens, já que esses não dialogam ou se expressam verbalmente. Há apenas expressões não verbais por meio de gestos e articulações faciais, além do uso de música e efeitos sonoros. O curta se inicia com o som do mar, que é sucedido por uma música que vai servir de fio condutor para toda a história. Essa melodia é interrompida em alguns momentos especialmente para evidenciar efeitos sonoros, como o da foice sendo dependurada no mastro do destroço ou de Dji sentando-se sobre o baú. Além disso, a velocidade da canção também acompanha as ações da narrativa, ficando acelerada, por exemplo, quando

Dji se empolga, jogando moedas para quicarem no mar, ou no momento em que ela é arrastada em torno do naufrago.

A música ganha ainda mais ritmo e velocidade quando é combinada com a cena dos PR sendo puxados velozmente pelo monstro marinho. À canção se somam efeitos sonoros da estrela-do-mar e da água-viva grudando em Dji, bem como do monstro emergindo e quicando na água. A música segue ritmada até a colisão deles na pedra (com o respectivo efeito sonoro dessa ação), voltando a ficar mais lenta no final do curta (assim como no início do vídeo), quando o marujo chega à taberna. No entanto, a canção volta a se encher de intensidade, com batidas mais rápidas e ritmadas, durante os créditos da animação, para acompanhar o marujo e Dji fazendo os passos de uma dança étnica, típica da região da Moldávia.

Esses exemplos que escolhemos para analisar, tanto no que se refere às imagens quanto à sonoplastia da videoanimação *A Morte navega* (2014), permitem observar a importância da linguagem não verbal para os efeitos de sentido pretendidos por esse gênero multissemiótico. A GDV funciona, então, como uma metodologia para a análise semiótica das imagens, cujas significações são complementadas e ampliadas pelos sons utilizados, por meio de variadas músicas e efeitos sonoros. Essa diversidade de recursos semióticos, concebida em uma perspectiva multidimensional (metafunções representacional, interacional e composicional) pode iluminar as práticas educativas que, embasadas teoricamente, podem contemplar os diferentes modos de produzir sentidos pelas videoanimações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem que desenvolvemos neste capítulo teve como objetivo discutir o processo de leitura do gênero videoanimação, utilizando a Gramática do Design Visual (GDV), a partir dos pressupostos de Kress e van Leeuwen (2006). Para tanto, realizamos uma análise do curta *A Morte navega* (2014) – *Dji. Death Sails* no original – dirigido por Dmitri Voloshin, buscando evidenciar como a composição das cenas e a sua relação com a

música e os efeitos sonoros utilizados contribuem para a compreensão dessa narrativa animada.

Nesse sentido, tivemos o propósito de demonstrar como esse gênero multimodal pode ser levado para a sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento da leitura, por parte de alunos que convivem cada vez mais com as tecnologias digitais e os textos multissemióticos por elas difundidos. As animações são, então, conforme salienta Márcia Alves (2017), um recurso popular e contemporâneo, que pode ser adaptado a diferentes suportes para compartilhamento. Elas se tornam, dessa forma, acessíveis aos alunos e, por utilizarem múltiplas linguagens, possibilitam uma construção de conhecimento mais atraente e dinâmica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcia Maria. *Design de animações educacionais: modelo para a concepção colaborativa de animações educacionais para o ensino fundamental*. 2017. 404 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46362>>. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Org.). *Incurções Semióticas: teoria e prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117.

DJI. Death Sails. Direção de Dmitri Voloshin. *Música: Valentin Boghyan, Valentin Shkirka e Vladimir Kolesnikov*. Moldávia: Simpals, 2014. (5 min. 18 s.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sBmLKzMA_s&feature=youtu.be>. Acesso em: 6 ago. 2020.

FURNISS, Maureen. General concepts: sound and structural design. In: *Art in motion: animation aesthetics - revised edition*. Londres: John Libbey Publishing, 2014. Edição do Kindle.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to Functional Grammar*. 2th. London: Arnold, 1994.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 5th. London and New York: Routledge, 2006.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, Marina Morena dos Santos e. *À mão livre: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de inglês*. 2017. 278 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2017.

MINICONTOS DIGITAIS NA REDE: ANÁLISE DO POTENCIAL INTERATIVO E PARTICIPATIVO DO INSTAGRAM CATORRA PENSADORA

Aline Kristina Pereira Ramos

Anair Valênia

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço tecnológico tem produzido várias mudanças na vida cotidiana das pessoas, impactando os seus modos de ler, escrever, comunicar e interagir. Estamos vivendo a era pós-PC (SANTAELLA, 2013), em que computador pessoal (desktop) é cada vez menos utilizado por grande parte da população mundial, que está conectada 24 horas, por meio de dispositivos móveis, acompanhando os acontecimentos que ocorrem no mundo, muitas vezes, em tempo real. Ou seja, temos acesso a milhões de informações alterando nossa forma de ver o mundo, de ocupar os espaços físicos, de viver esses espaços e de experimentar a vida.

As manifestações de produção textual, em especial na mídia social *Instagram*, chamaram a nossa atenção para novas possibilidades de suporte para criação, inovação, hibridização e interatividade com a literatura eletrônica. A plataforma disponibiliza recursos multissemióticos como imagens, cores, sons, vídeos e textos, bem como recursos interativos preestabelecidos, permitindo realizar ações de comentar, curtir, compartilhar e salvar. É possível também fazer o compartilhamento de fotos e vídeos, permitindo aos usuários visualizar, curtir, comentar, salvar e compartilhar em outras redes sociais, como por exemplo: *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, entre outros.

De forma despreziosa, fizemos o download do aplicativo gratuito no Google Play¹ e começamos a explorar a ferramenta. Criamos uma conta, um *login* e nomeamos o perfil de Catiorra Pensadora², cuja temática versa sobre o universo canino, com produções iniciais com o gênero meme. As publicações são realizadas diariamente, entre duas e três vezes por dia. Como estratégia para aumentar nossa visibilidade, seguimos as pessoas com contas semelhantes e, para que o perfil fosse encontrado e sugerido no campo de busca da plataforma *Instagram*, utilizamos algumas *hashtags*, tais como: #cachorro #catorra #cachorrinho, entre outras.

Ao longo dos meses, estudamos o funcionamento dessa rede social e percebemos as possibilidades de escrita disponibilizadas pela plataforma. O perfil foi, então, reconfigurado para abordar o universo canino, dialogando com o cotidiano da vida das pessoas, criando narrativas curtas e significativas. Desde então, produzimos minicontos digitais, gênero relativamente novo, ressignificando o uso dessa mídia e, surpreendentemente, alcançamos um grande número de leitores.

Nesta pesquisa, intencionamos, então, verificar como os leitores realmente usam, interagem e recebem o gênero digital miniconto. Para isso, precisamos considerar a complexidade da experiência de leitura desses textos hibridizados de recursos semióticos na plataforma *Instagram*. A partir dessas assertivas, nos questionamos se o leitor se torna um interlocutor responsivo ativo (BAKHTIN, 2003) nos processos de interação.

Utilizamos como aportes teóricos vários autores, como Bakhtin (2003), que traz discussões sobre os três elementos constitutivos do gênero discursivo, classificando-os em conteúdo temático, estrutura composicional e estilo; Jenkins (2009), para uma reflexão sobre a interatividade e participa-

¹ Serviço de distribuição digital de aplicativos, jogos, filmes, programas de televisão, músicas e livros desenvolvido e operado pelo *Google*.

² Disponível em: <<https://www.instagram.com/catiorrapensadora/>>. Acesso em 30 jun. 2020.

ção; Spalding (2008) e Dias *et al.* (2012) acerca das questões sobre os minicontos digitais.

O artigo está organizado pelas seguintes seções: na seção I, apresentamos uma discussão sobre o gênero discursivo minicontos digitais; na seção II, refletimos sobre os estudos de Henry Jenkins (2009) sobre a interação e participação. Logo após, na seção III, discorremos sobre o processo de criação do perfil no *Instagram* Catiorra Pensadora e, na seção IV, explicamos e analisamos os processos de interação fundamentados na teoria de Jenkins (2009) e nos referenciais anteriormente citados: Bakhtin (2003) e Spalding (2008) e Dias *et al.* (2012). Finalizamos com as nossas considerações, destacando as questões observadas nos minicontos analisados.

O GÊNERO DISCURSIVO MINICONTO DIGITAL

Bakhtin (2003) preconiza que a fala e a escrita são realizadas por meio de gêneros do discurso, permitindo um diálogo com o mundo, além de ser a forma de organização da comunicação. A escolha dos gêneros, por parte dos interlocutores em suas práticas sociais, dá-se pela necessidade de comunicação. Segundo o autor (2003, p. 282), “esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática”. Bakhtin (2003, p. 285) acrescenta que “os gêneros dos discursos comparados às formas da língua são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos”, ou seja, se modificam de acordo com a necessidade de cada esfera da atividade humana e refletem as condições em que o sujeito se encontra.

O gênero miniconto digital emerge em decorrência do miniconto cânone, que surge em meados do século XX e “tem sua estética própria da contemporaneidade e é herdeiro do minimalismo” (SPALDING, 2008, p. 9). Esse gênero pode ser encontrado com outras nomeações como nanoconto, narrativa unifrásica, microconto.

O miniconto cânone é uma narrativa que tem como principal característica ser condensado, mantendo a essência do enredo (começo, meio e fim), com a presença de personagem, concisão, totalidade, subtexto, ausên-

cia de descrição e detalhes. Por outro lado, por mais curto e breve que seja, não pode ser atrofiado, pois é necessário ser de caráter narrativo (SPALDING, 2008). É uma narrativa que se expande para além do dito, ou seja, não é um fragmento de um texto isolado, ou uma frase solta, ele é apenas a ponta do iceberg para que o leitor construa os acontecimentos a partir da sua leitura do miniconto. Spalding (2008, p. 15) afirma que o miniconto é “um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor”, em que a redução dos meios não deixa de contar algo e dar aos leitores elementos para que se possa construir a história.

Então, o que é o miniconto digital? O miniconto digital é um gênero contemporâneo e hipermoderno (LIPOVETSKY, 2004), constituído de uma narrativa virtual que se vale das mesmas características dos minicontos cânones. Porém, como é desenvolvido em ambiente virtual, pode agregar interatividade (JENKINS, 2009) e ser hibridizado com recursos sonoros e visuais e oferecer ao leitor a oportunidade para se envolver e explorar a literatura eletrônica. Conforme Dias *et al.* (2012, p. 81), a própria constituição dos minicontos busca aliar “tanto as necessidades das novas tecnologias de informação e comunicação quanto a condição de uma cultura do impacto, do inesperado”, especialmente quando os leitores se deparam com obras que, embora construídas em um espaço mínimo, apresentam significações complexas e instigantes.

O miniconto cânone, quando migra para o meio virtual, não perde sua estrutura, apenas está sujeito às novas configurações do meio, exigindo do leitor habilidades para hibridizar a leitura de imagens, vídeos, sons e textos. Para sua criação, é necessário conhecer as mídias digitais que permitem sua construção de forma que não se perca o caráter narrativo.

A INTERATIVIDADE NA PERSPECTIVA DE HENRY JENKINS

As novas plataformas digitais mostram o quanto a internet e a *web* se desenvolveram ao longo dos últimos anos, desde as primeiras formas de comunicação mediadas por computador. Elas foram responsáveis por po-

tencializar e facilitar as atividades e as práticas de comunicação e escrita, sendo que, cada vez mais, têm se constituído como espaço de participação do leitor. Jenkins (2009, p. 355) aponta que

O surgimento da rede de computadores e as práticas sociais que cresceram ao seu redor expandiram a capacidade do cidadão médio de expressar suas ideias, de fazê-las circular diante de um público maior e compartilhar informações, na esperança de transformar nossa sociedade.

Dessa forma, as novas mídias passam a permitir maior interação entre conteúdo e leitor, pois há uma ruptura com o modelo tradicional analógico. Além disso, elas motivam a reflexão sobre o conceito de interatividade mediada por meio eletrônico e das apropriações realizadas pelos indivíduos no uso cotidiano das tecnologias de comunicação. A cultura das novas mídias é responsável pela abertura de caminhos para essa interatividade. O leitor gradualmente vai abandonando a inércia das velhas mídias para vivenciar o novo cenário colaborativo e participativo das novas mídias. Jenkins (2009, p. 197) revela que

A interatividade refere-se ao modo como as novas tecnologias foram planejadas para responder ao feedback do consumidor. Pode-se imaginar os diferentes graus de interatividade possibilitados por diferentes tecnologias de comunicação, desde a televisão, que nos permite mudar de canal, até videogames, que podem permitir aos usuários interferir no universo representado.

No caso da televisão, a interação do leitor é em escala menor, pois ele apenas recebe conteúdos e informações, sem possibilidades de dialogar, comentar, ser visto e lido. A sua interatividade está ligada às suas ações de ligar, desligar ou mudar o canal da TV e de sua constituição como ouvinte. Já nas mídias contemporâneas, observamos, desde o surgimento dos computadores até a portabilidade dos dispositivos móveis, o desenvolvimento do processo comunicativo no ambiente virtual e a elevação do grau de interatividade. Há, então, uma potencialização da leitura e da interação com as várias multissensioses em um único lugar como: vídeos, sons, cores, linguagem verbal e não verbal.

Ao refletirmos sobre a interatividade, podemos fazer uma associação com Jenkins (2009), que traz, em suas discussões acerca da cultura participativa, os leitores como “participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras” (JENKINS, 2009, p. 31). Portanto, as novas mídias, como o *Instagram*, permitem que os leitores expressem sua opinião no campo para comentário. Além disso, os leitores podem curtir, compartilhar ou salvar o conteúdo para ser acessado em outro momento.

Em termos de comportamento, a interatividade gerada pela plataforma *Instagram* consiste em: (i) permitir que os leitores comentem as postagens, expressando suas opiniões por meio de comentários; (ii) fazer salvamentos dos conteúdos de seu interesse, para, posteriormente, serem consultados; (iii) compartilhar com amigos que tenham interesse em determinados assuntos; e (iv) reagir a uma determinada publicação, em forma de curtir.

Com as novas práticas na esfera comunicativa ligadas à rede de internet, a interação passa a ser objeto do nosso estudo no processo de comunicação, a fim de compreendermos como se dão essas interações no ambiente virtual, legitimando-se em um novo modo de ler, escrever e consumir textos e narrativas. Temos leitores cada vez mais ativos e interativos, que não apenas recebem os textos, mas que se manifestam sobre eles, fazendo suas colocações e criando significações. Assim, a interatividade torna-se um dos aspectos para efetivar o estudo dos processos de comunicação nas redes.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PERFIL CATIORRA PENSADORA

Criado em 26 de fevereiro de 2018, na rede social *Instagram*, o perfil Catiorra Pensadora iniciou-se de forma despreziosa, tendo as primeiras publicações realizadas com o gênero digital meme, com conteúdo temático do universo canino. Após alguns meses fazendo publicações tímidas, explorando a plataforma, conhecendo os recursos oferecidos e seguindo perfis semelhantes, observamos a potencialidade de ir além de meros memes e começamos a fazer postagens, utilizando o gênero digital miniconto.

O neologismo “catoro” ou “catorro” (grafado dessas duas formas) é bastante usado entre os leitores de outros perfis, que têm como paixão o universo canino para se referirem aos seus cachorros de estimação. Então, foi a partir dessa referência que começamos a utilizar o neologismo no feminino: “catorra”. Já o termo “pensadora” refere-se às reflexões que o perfil traz sobre a vida cotidiana das pessoas.

Inicialmente, a estrutura composicional (BAKHTIN, 2003) do perfil Catorra Pensadora mesclava a utilização de semioses de imagens estáticas e vídeos, todos com cenas dos animais. Mas, utilizando as ferramentas analíticas do próprio *Instagram*, foi possível perceber maior interação dos leitores com as semioses em vídeos. Então, passamos a utilizar somente os vídeos para dar vida, cor e movimento aos nossos minicontos digitais, ou seja, empregar maior significação às narrativas. Todos os vídeos publicados no perfil são editados no aplicativo *Inshot*, para adequá-los em um fundo na cor branca e inserir a semiose verbal no centro superior, que constitui a estrutura composicional dos minicontos da Catorra Pensadora.

A estrutura composicional das narrativas do perfil é multissemiótica, constituindo-se das linguagens: (i) visuais, com semioses estáticas e em movimentos (fotos e vídeos); (ii) sonoras (músicas); e (iii) verbais (escritas ou faladas). Todas essas semioses entram no jogo da construção de sentido das narrativas curtas, envolvendo os leitores em uma nova forma de ler.

Por outro lado, nós nos questionamos: a semiose vídeo produz sentido sem a semiose da escrita verbal? Quando pensamos na macroestrutura dos minicontos digitais do perfil, a convergência de produção de sentido está em toda a construção e disposição das semioses. O que percebemos, de modo geral, é que, se tomarmos um miniconto e desmembrá-lo em partes, retirando a semiose vídeo e deixando somente a semiose verbal escrita, nós não produziríamos o mesmo sentido. Desse modo, entende-se que elas precisam estar imbricadas, para significar para o leitor.

Com pouco menos de um minuto, os vídeos possuem uma escrita tipográfica em fontes grandes em vermelho e/ou preto, centralizada, no topo, indicando o título, e fundo branco. Logo abaixo, no campo chamado de legenda, temos a semiose verbal que dialoga com as demais semioses (vídeos, sons e cores).

O estilo linguístico (BAKHTIN, 2003) utilizado é composto por uma linguagem cotidiana, com presença de orações coordenadas, monólogos e diálogos que, em sua constituição, sempre nomeiam os personagens com nomes próprios compostos. Já o conteúdo temático aborda a vida cotidiana das pessoas. Embora os minicontos digitais façam relação com o dia a dia dos humanos, o que é marcante, desde o nome do perfil até as narrativas produzidas, é que tudo remete ao universo canino.

Para elaborarmos as breves narrativas que constroem o processo de significação do miniconto digital, somos motivadas pelas cenas do vídeo. A partir daí, elaboramos as narrativas utilizando o formato de diálogos ou em reflexões dos personagens. Todas as narrativas possuem um ou mais personagens com nome próprio composto, por exemplo, Tereza Cristina, Beatrice Sophia, Evandro Fábio, entre outros. É importante ressaltar que a forma como são nomeadas as personagens é um diferencial nas narrativas do perfil, empregando ludicidade ficcional e humor, contribuindo para produção de sentido e identificação.

A produção de narrativas na rede social *Instagram* requer a mesma preocupação, como em qualquer outro meio, seja ele impresso ou digital. Dessa forma, um aspecto relevante para que o perfil obtivesse sucesso foi entender o funcionamento do algoritmo³ da plataforma. Para que o algoritmo do *Instagram* entendesse do que se tratavam as nossas produções, descrevemos, no campo da biografia, o que abordamos no perfil e utilizamos as *hashtags* #minicontosdigitais e #catoros. Essas palavras antecedidas por cerquilha (#), chamadas *hashtag* (palavras-chave), geralmente são utilizadas para identificar o conteúdo do perfil e das postagens. Assim, a plataforma passa a indexar os conteúdos sobre um determinado tema.

Para compor as narrativas no *Instagram*, fazemos o *upload* do vídeo já editado e, no campo da legenda, escrevemos o miniconto digital corres-

³ O algoritmo do *Instagram* é um conjunto de regras predefinidas que tem como objetivo determinar os conteúdos de maior relevância e ordenar as postagens com base nos comportamentos dos seus usuários.

pondente. A semiose verbal da produção é pensada após a análise da cena do vídeo (o que está acontecendo e de que forma poderia representar o cotidiano das pessoas). Nesse processo criativo, muitos dos minicontos digitais são inspirados nos acontecimentos do cotidiano, tanto nossos quanto de pessoas próximas a nós, dando vida às narrativas e colaborando para que os leitores se identifiquem. Depois de elaborado e corrigido, publicamos o miniconto no *Instagram*.

Finalizado o processo da escrita da narrativa, acrescentamos as *hashtags*. Para cada postagem, é possível utilizar o limite dado pela plataforma de 30 *hashtags*, entre as quais temos duas fixas: #minicontosdigitais e #catorrapensadora. Nas demais, utilizamos palavras-chave sobre cachorro, tais como #cachorro, #cachorrosbrasil, #amomeucachorro, #quatropatas, entre outras.

Apoiadas na discussão proposta por Jenkins (2009), ao tratarmos sobre interatividade e participação, será dado, a partir de agora, prosseguimento à análise do *corpus* selecionado do perfil Catiorra Pensadora, mostrando como ocorrem os processos de interação dentro da rede social *Instagram*.

AS INTERAÇÕES DOS LEITORES NO PERFIL CATORRA PENSADORA

Para a nossa análise, temos um *corpus* composto por dois minicontos digitais que alcançaram o maior número de comentários do perfil. Deles, selecionamos cinco comentários de cada, para empreendermos nossas investigações sobre interatividade, tendo como arcabouço teórico as discussões propostas por Jenkins (2008). Para obter informações quantitativas com maior exatidão, utilizamos o *Instagram Insights*, ferramenta própria da plataforma, disponibilizada para criadores de conteúdos e por meio da qual temos as métricas que nos ajudam a entender o nosso público. As métricas do *Instagram* são as informações que podem ser acessadas somente pelo proprietário do perfil. Para fins deste artigo, utilizamos os dados fornecidos

na aba “Conteúdo”. As informações quantitativas podem ser encontradas nas configurações do perfil, no canto superior, à direita.

Ao refletirmos sobre os processos de interação que ocorrem no perfil, podemos depreender que os minicontos digitais são gêneros discursivos hipermodernos, em que a brevidade nas narrativas é constituída, geralmente, de textos com um período, ou até mesmo uma oração. Nessas produções, é possível narrar uma história, cuja compreensão depende apenas da utilização de poucos elementos. Além disso, podemos agregar recursos disponíveis na rede, que contribuem com prováveis produções de sentido por parte dos leitores. Vejamos o miniconto digital selecionado, que recebeu 1.329 comentários, ficando na primeira posição de maior número de comentários obtidos.

Figura 1 – Miniconto digital *Taurino*⁴



Fonte: Print Screen do perfil @catorrapensadora.⁵

⁴ Para acessar o Miniconto *Taurino*, disponibilizamos, no canto superior direito da imagem, o recurso QR Code. Para acessar, abra a câmera do seu aparelho celular e posicione sobre o QR Code para fazer a leitura.

Publicado no dia 21 de junho de 2019⁶ e intitulado como *Taurino*, conforme Figura 1, nesse miniconto podemos observar a semiose do vídeo com a escrita tipográfica em fonte maior no centro, na cor vermelha, em contraste com o fundo branco. No vídeo, é possível visualizar uma cena na qual três cachorros e uma pessoa dividem um picolé. Ao chegar a vez do terceiro cachorro chupar o picolé, ele simplesmente o devora, uma situação inesperada para quem está fazendo a leitura do miniconto digital. Logo abaixo da cena, no campo chamado “legenda”, é escrita a semiose verbal, ou seja, o miniconto, com apenas uma oração, em forma de diálogo:

Excerto 1

- Chega de palhaçada, Beatriz Sophia.

Na vida cotidiana, é comum o interesse e o fascínio das pessoas pela temática signos do zodíaco, uma espécie de guia da personalidade de cada indivíduo. Pensando sobre isso, o miniconto digital em análise abordou um dos 12 signos, o de Touro, representado no vídeo pela sua característica mais marcante: a gula. A semiose verbal é composta por apenas uma oração, na qual temos a fala de um dos personagens em formato de diálogo. Porém, não é simplesmente uma oração solta, pois a escolha da linguagem exprime o enunciado inteiro (BAKHTIN, 2003), contribuindo para a produção de sentido.

Vejamos como se materializam cinco dos comentários postados sobre o miniconto: “Paciência zero com esses meus irmãos hj”, “Não julgo, pois faria o mesmo.”, “@Eu quando vou na sua casa e como minha comida + a sua mistura kkkkk”, “Ele pensou// A pelo amor de deus ele lambendo

⁵ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/By-LZG5A1XM/?igshid=117sryuz7z1mj>>. Acesso em: 23 set. 2019.

⁶ Acesso em: 23 set. 2019.

isso kkk q bom vou e pegar um pedaço bem grande”, “Sou taurina mas eu não divido minha comida”⁷.

Os comentários que utilizam @ indicam a marcação de uma terceira pessoa, para que ela possa ver e fazer a leitura do miniconto digital. Isso demonstra que a postagem, de algum modo, teve significado para o leitor, que, por sua vez, imagina que fará sentido para a pessoa marcada. Para Bakhtin (2003, p. 271), “toda compreensão [...] do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta”, o que faz com que compreendamos as marcações como elemento parte da interação e da produção de sentido, pois o sujeito leitor convida outro sujeito para a leitura. De 1.329 comentários contabilizados, até a data do dia 23 de setembro de 2019, nesse miniconto digital *Taurino*, cerca de 500 comentários foram de leitores que marcaram uma ou mais pessoas e 200 com reações utilizando *emojis*.⁸ Segundo Paiva (2016, p. 396), os *emojis* são:

uma tentativa de transmitir mais sentido de forma mais econômica em determinados contextos de interação, mas, ao mesmo tempo, fazendo emergir sentidos acrescidos de muitos outros significados, especialmente, de emoções. As imagens são sempre mais fortes e é muito mais fácil enviar um coração pulsando do que dizer para um amigo “eu te amo”.

Algumas vezes, um *emoji* pode expressar mais significação do que um complexo texto repleto de argumentações.

De acordo com as estatísticas da própria plataforma *Instagram*, esse miniconto digital obteve 26.100 curtidas, o que demonstra um tipo de interação sem a verbalização escrita, mas que provoca, de qualquer forma, uma ação. Já na opção de compartilhamentos, 5.800 pessoas enviaram para os

⁷ Os comentários foram reproduzidos exatamente como os leitores os escreveram, ou seja, sem nenhuma correção ortográfica.

⁸ *Emojis* que são pictogramas que constituem um tipo de comunicação nas redes sociais que substituem a comunicação verbal escrita.

seus amigos e, na aba de salvamentos, foram feitas 6.800 ações. Todas essas pessoas, que estão interagindo com as postagens, sejam elas em formato de comentários, curtidas, salvamentos e compartilhamentos, indicam o quanto a narrativa está produzindo significação.

Jenkins (2009, p. 198) nos diz que cada vez mais se tem “amplas oportunidades de interação com os conteúdos de mídias”, tornando-se um local da ativa participação do que ele designa de “consumidor”. Assim, nesse contexto interativo, e em nosso entendimento, inferimos que o que fomentou a interação, gerando os comentários no miniconto digital *Taurino*, foi a abordagem da temática tão corriqueira na vida cotidiana das pessoas, que é a questão dos signos astrológicos do zodíaco. No miniconto em análise, é dada ênfase à característica da gula, peculiar ao signo de touro, provocando o processo de identificação dos leitores.

A essas construções narrativas, hibridizadas por recursos multissemióticos (vídeos, cores, escrita verbal), aliam-se o meio digital, provocando processos de interação em que “cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana” (JENKINS, 2009, p. 31), tornando o leitor ativamente responsivo (BAKHTIN, 2003).

O segundo miniconto digital foi publicado em 27 de dezembro de 2018⁹, intitulado como *Quando finalmente eu vou viajar*, conforme Figura 2. No vídeo, temos a cena de uma mulher com seu cachorro eufórico, enquanto conversa na recepção de um local que não é possível identificar. Logo abaixo, o miniconto:

Excerto 2:

Tereza Cristina finalmente chegou no hotel em Cancún. Ela está desesperada porque a sua mamãe Maria Odete está fazendo check-

⁹ Acesso em: 23 set. 2019.

in, e ela não aguenta mais esperar para ir ver logo as praias. Muita ansiedade, gente!

Figura 2 – Miniconto *Quando finalmente eu vou viajar*¹⁰



Fonte: Print screen do perfil @catorrapensadora.¹¹

Observemos os cinco comentários escolhidos: “Tereza Cristina super me representa né!? @”, “@ quando eu convido alguém pra ir no rosa”, “Me identifico. Eu liguei no hotel e falei: Elas são super comportadas, nem vão perceber que tem cachorro hospedado no hotel. Aí eu entro e elas quase me derrubam na frente da recepção. Estavam eufóricas!”, “@ onde é o botão de off?”, “@ olha que lindo, tão feliz pra ir passear”. Nem a recepcionista

¹⁰ Disponível, no canto superior direito da imagem, o QR Code, recurso que permite acesso rápido ao *Instagram* Catiorra Pensadora. Abra a câmera do seu aparelho celular e posicione sobre o QR Code para fazer a leitura.

¹¹ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/Br5ruRIHyeB/?igshid=19z5n29hka80h>>. Acesso em: 23 set. 2019.

aguentou e caiu na risada”¹². Tendo em vista esses comentários, o que percebemos é que o leitor está sempre relacionando os minicontos digitais com algum recorte da sua vida cotidiana, ou seja, eles são capazes de fazer seus comentários a partir da sua compreensão, tornando-se agentes ativos na comunicação.

Bakhtin (2003) argumenta sobre essa distinção, quando diz:

antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último uma compreensão responsiva baseada nessa compreensão).
(p. 275)

No seguinte comentário: “Me identifico. Eu liguei no hotel e falei: Elas são super comportadas, nem vão perceber que tem cachorro hospedado no hotel. Aí eu entro e elas quase me derrubam na frente da recepção. Estavam eufóricas!”, em nosso entendimento, o sentido produzido traz identificação do leitor com o miniconto digital narrado, que escreve dizendo que se identifica com a situação do vídeo e narra brevemente uma situação que aconteceu com ele. Já neste outro comentário: “Tereza Cristina super me representa né!? @”, a situação narrada no miniconto foi capaz de impactar o leitor, que diz que o personagem a representa, e ainda realizou mais uma ação de interação, marcando uma terceira pessoa que confirmaria o comportamento. Foi possível verificar, também, que esse miniconto possui 1.082 comentários, 24.000 curtidas, 4.007 compartilhamentos e 4.800 salvamentos, o que demonstra um processo de interação com a postagem e seu conteúdo bastante significativo.

Outro ponto é que, a partir do momento em que é feita a postagem, o processo de interação vai depender do conhecimento de mundo de cada pessoa. A partir desses fragmentos, as informações extraídas do fluxo midiático serão transformadas em recursos por meio dos quais eles conseguem

¹² Os comentários foram reproduzidos exatamente como os leitores os escreveram, ou seja, sem nenhuma correção ortográfica ou de concordância.

compreender as narrativas (JENKINS, 2009). Assim, o modo de pensar dos sujeitos e o seio das suas relações sociais colaboram para a multiplicidade de sentido, incentivando o leitor a deslocar-se da recepção passiva para uma atitude ativa responsiva (BAKHTIN, 2003), em forma de, por exemplo, comentários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, fazemos parte de um mundo no qual todos podem interagir, por meio das mídias participativas e interativas, independentemente da sua localização geográfica. A presença do gênero discursivo miniconto digital no novo cenário comunicacional de mídia, como na rede social *Instagram*, tem mostrado como produções literárias se formam para tornarem-se narrativas interativas.

Este artigo buscou refletir sobre as novas mídias e sua potencialidade de interação por meio do gênero discursivo miniconto digital, bem como analisou a sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, além de considerar o comportamento do leitor perante essas narrativas curtas. Logo, observamos que as narrativas criadas no perfil Catiorra Pensadora podem se caracterizar como interativas, uma vez que buscam produzir sentido e provocar no leitor uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), seja ela por meio de curtidas, salvamentos, compartilhamentos ou no formato de comentários, que exigem do leitor a ação de expressar o que a postagem provocou em si próprio, atrelado ao seu conhecimento de mundo. O leitor contemporâneo se tornou consciente do seu poder diante das possibilidades interativas de falar e ser ouvido nas redes sociais.

Assim, é possível dizer que o conteúdo narrativo e interativo, criado no perfil Catiorra Pensadora, contribui para desenvolver a arte literária contemporânea, no meio digital e empoderar o leitor para agir, pensar, comentar e fazer suas escolhas nos e sobre os meios digitais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953]. (Trad. Paulo Bezerra).
- DIAS, Anair Valênia Martins et. al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R. H. R (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo. Editora Barcarolla, 2004.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A linguagem dos emojis. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tla/v55n2/0103-1813-tla-55-02-00379.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- PENSADORA, Catiorra. *Taurino*. Disponível em: <<http://www.instagram.com/p/By-LZG5A1XM/?igshid=117sryuz7z1mj>>. Acesso em: 23 de set. 2019.
- SPALDING, Marcelo. *Os cem menores contos do século e a reinvenção do minicon- to na literatura brasileira contemporânea*. 2008. Dissertação (Mestrado em Literatu- ras Brasileiras, Portuguesas e Luso-africanas) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1997.
- SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

HAIR LOVE E IDENTIDADE NEGRA:
PERSPECTIVAS DE TRABALHO COM O GÊNERO
VIDEOANIMAÇÃO

Guilherme Melo

Kleissely de Castro

Jaciluz Dias

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais têm desempenhado um papel cada vez mais importante na nossa sociedade. Elas permitem o acesso a uma quantidade praticamente infinita de informação e contribuem para a difusão de diferentes textos, especialmente os multissemióticos (ROJO; MOURA, 2019), aqueles compostos por múltiplas linguagens: verbal, não verbal, sonora etc. Por meio dos recursos digitais da internet, também se fortalece o ativismo social, que busca lançar luz a discussões em prol de uma sociedade mais igualitária. Um exemplo disso foram as manifestações antirracistas que tomaram as redes sociais, no início do ano de 2020, com o movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam, em tradução livre). Criado em 2013, o BLM, como é conhecido, busca combater a violência contra as comunidades negras e foi reavivado depois do assassinato de George Floyd, por um policial, nos Estados Unidos, em maio de 2020. No entanto, o movimento existe desde 2013 e se espalhou pelo mundo, inclusive no Brasil, sobretudo depois das mortes, durante ações policiais no Rio de Janeiro, de Ágatha Félix, de 8 anos, baleada em setembro de 2019, e de João Pedro Mattos, de 14 anos, morto com um tiro nas costas, em maio de 2020.

Esses são apenas alguns exemplos da violência sofrida por negros em nosso país, onde, como explica Djamila Ribeiro (2019, posição 514¹), “a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado”, conforme dados da Anistia Internacional. No Brasil, os negros representam 55,8% da população (enquanto nos EUA são 13%), sendo 71,5% das pessoas assassinadas (RIBEIRO, 2019). Essa autora destaca que o preconceito, a discriminação e a violência contra pessoas negras decorrem do período de colonização e escravidão, que fez com que o racismo se tornasse estrutural, arraigado em nossa sociedade. Por isso, “a prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas” (RIBEIRO, 2019, posição 67).

Logo, em consonância com esse pensamento, acreditamos que a escola desempenha papel primordial no combate ao racismo, por meio da formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de melhorar a realidade em que vivem. Por isso, propomos, por meio deste texto, utilizar o gênero multimodal videoanimação nas práticas de ensino e aprendizado, para tratar de questões como a identidade negra e as representações étnicas da população afrodescendente. Nosso objetivo é, então, apresentar uma análise para a animação *Hair love* (2019), ganhadora do Oscar de melhor curta-metragem de animação em 2020, tendo sido produzida por Karen Rupert Toliver e dirigida por Matthew A. Cherry, Everett Downing Jr. e Bruce W. Smith.

A qualidade desse curta, que o fez merecedor da maior premiação do cinema, e sua atualidade em relação às discussões propostas por manifestações como o BLM, já bastariam para justificar o seu uso em sala de aula. Mas, para além disso, a videoanimação é um recurso que contribui para práticas pedagógicas mais atrativas. Esse gênero pode ser utilizado para

¹ Considerando o contexto geral deste artigo, que aborda o uso das tecnologias digitais na educação por meio de videoanimações, destaca-se a referência à posição e não à página do trecho citado, o que é propiciado pelas novas formas de navegabilidade proporcionadas por aplicativos de livros digitais como o Kindle. Essa forma de referência será adotada ao longo deste trabalho, quando forem utilizadas outras citações do mesmo tipo.

tratar dos mais variados temas, por exemplo, o cabelo como marca da identidade negra e o combate ao racismo, conforme propomos neste capítulo.

Assim, organizamos este texto em quatro partes: primeiramente, tratamos sobre multiculturalismo e identidade negra, com base nos pressupostos de Stuart Hall (2005) e Djamilia Ribeiro (2019); em seguida, voltamos nosso olhar para o cabelo como marca identitária, a partir dos estudos de Leusa Araujo (2012) e Nilma Lino Gomes (2003). Na terceira parte, apresentamos o gênero videoanimação, considerando as ideias de Márcia Maria Alves, André Luiz Battaiola e Matheus Araújo Cezarotto (2016) e Eurico Costa Ferreira (2010). E, encerrando o capítulo, apresentamos a análise do curta que constitui o *corpus* desta pesquisa, com base nesse referencial, ao que se sucedem algumas considerações acerca do trabalho com textos multissemióticos em sala de aula.

MULTICULTURALISMO E IDENTIDADE NEGRA

Levar para a sala de aula discussões sobre representatividade negra implica falar sobre identidade e multiculturalismo, para cujo embasamento teórico utilizamos Stuart Hall (2005), que trata das relações identitárias no contexto histórico-cultural em que nos inserimos: a pós-modernidade. Segundo esse autor, as discussões sobre identidade decorrem do fato de que velhas identidades (que caracterizavam o mundo até então) estão em declínio, dando lugar a novas identidades, cada vez mais “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (HALL, 2005, p. 8).

O conceito de identidade já é, por si só, complexo, fazendo com que seja difícil estabelecer definições taxativas ou rígidas. Entretanto, mais importante do que definir o conceito de identidade é compreender que as transformações sociais provocadas pela globalização influenciam transformações individuais, as quais, por sua vez, voltam a influenciar as mudanças da sociedade. Em outras palavras, as sociedades modernas vivem um processo de mudança estrutural que “está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” (HALL, 2005, p.

9), as quais, antes, forneciam referenciais identitários sólidos, mas que hoje estão se diluindo.

Segundo José Augusto Zorzi (2012), Hall, como importante debatedor do multiculturalismo, elaborou um modelo de interpretação desse que é um dos principais paradigmas das sociedades e dos estados modernos. Em um mundo globalizado, que torna cada vez mais flexíveis as fronteiras, a temática das diferenças (étnicas, culturais, de gênero, sociais e econômicas) faz-se cada vez mais relevante, sobretudo para a discussão de direitos de minorias, conjunto da sociedade e papel do Estado de manter a ordem social. Assim, conforme indica Hall (2005, p. 59), "não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional".

A questão é que essa "grande família" geralmente tem como referência modelos identitários específicos, fazendo com que seja discriminado quem deles se diferencie. Um desses padrões é a branquitude, marcada "por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos", conforme explica Djamilia Ribeiro (2019, posição 183). Compreender que se trata de um problema estrutural da sociedade brasileira é, conforme defende essa autora, o primeiro passo para se combater o racismo que está introjetado na sociedade. A escola cumpre, então, papel determinante, pois pode contribuir para despertar no aluno um olhar crítico que perceba e combata toda e qualquer forma de discriminação.

Nesse sentido, conforme argumentam Marta Diniz Paulo de Assis e Ana Canen (2004, p. 714),

[...] em um mundo marcado por ódios e intolerância, abrir as portas para correntes que se propõem a discutir caminhos plurais que possibilitem o resgate de identidades marginalizadas, ao mesmo tempo em que é identificado o campo de lutas dessas identidades em um contexto de desafio a preconceitos e construção das diferenças de um modo mais amplo, pode ser uma possível via de luta, em uma perspectiva articuladora, por espaços sociais, políticos e educacionais menos desiguais e mais valorizadores da pluralidade cultural.

Um desses caminhos pode ser trilhado utilizando videoanimações em sala de aula, a fim de, por meio desse gênero multimodal, propor discussões que motivem o aluno a compreender a sua realidade e colaborar para construir um mundo mais igualitário e justo. O multiculturalismo pode ser, então, base para discussões sobre as constituições identitárias da sociedade e as relações de poder envolvidas nesse contexto, já que contribui para a valorização da identidade negra e, por conseguinte, da incorporação, nos currículos escolares, de temáticas relacionadas às questões étnicas e raciais.

CABELO E IDENTIDADE NEGRA

A identidade negra pode ser compreendida como um processo permanentemente inacabado, que se constrói ao longo da história, em contato com o outro. À vista disso, a desvalorização do povo negro e de suas características fenotípicas tem se tornado inegável, ao passo que a sociedade tende a exaltar cada vez mais uma pureza racial incompatível com a sua realidade, muitas vezes apoiada em ideais eurocêntricos. Nesse cenário, a teoria do estigma (GOFFMAN, 1978, p. 15) se desenvolve, isto é, estabelece-se um modelo desejável e a ser seguido, o qual repudia e trata o corpo negro como inaceitável, ao mesmo tempo em que se investe na “representação do ‘corpo branco’ relacionando-o a atributos morais e intelectuais tidos como puros, belos e sagrados” (FERNANDES; SOUZA, 2016, p. 107).

Ao se falar em beleza e em construção da identidade negra, dois ícones costumam ser levados em consideração, sobretudo por se tratar de fatores que, em sua condição natural, normalmente são capazes de evidenciar traços e procedências étnico-raciais dos sujeitos: o corpo e o cabelo. Nesse sentido, a construção da estética corporal se apresenta como um símbolo identitário muito importante para a compreensão da identidade negra. A respeito disso, Gomes (2003, p. 9) ressalta que, no corpo humano, o cabelo é “o primeiro motivo de estética, de beleza, possuidor de um elemento maleável que, tal como a madeira e o barro” possibilita diferentes cortes, detalhes e modelagens e, por isso, “corpo e cabelo, no plano da cultura, puderam ser transformados em emblemas étnicos”.

Ao longo dos séculos, o cabelo foi – e ainda é – tido, por diferentes etnias africanas, como um elemento de caráter identitário e hierárquico, capaz de expressar dignidade, crenças e poder. Durante o regime escravista, por exemplo, uma das formas de se diminuir a imagem do negro era raspando-lhe o cabelo, ato tido para o escravo africano como uma espécie de mutilação. Assim, torna-se possível compreender que, historicamente, a relação do sujeito com o cabelo se ressignifica, tal como ocorre com sua própria vida, na sociedade atual. Como aponta Araujo (2012), o cuidado com os fios é essencial, principalmente porque, para determinados povos e religiões, a cabeça é a região do corpo onde se encontra a força vital de uma pessoa; nesse sentido, o desleixo é tido como sinal de insanidade.

Entretanto, é preciso ter em mente que o cabelo, por si só, não expressa nada. É a partir de relações sociais e raciais que esse elemento biológico ganha um novo sentido — no caso, sociocultural. Pode-se dizer, então, que o cabelo da pessoa negra, na sociedade, é capaz de expressar o conflito racial vivido entre negros e brancos. Nesse sentido, “atribuir uma qualidade negativa ao fenótipo negro, falando coisas como ‘cabelo ruim’, diz muito sobre os padrões de beleza racistas impostos em nossa sociedade. Como a norma é branca, tudo que difere é visto como o que não é bom” (RIBEIRO, 2019, posição 502). Por isso, para os negros, intervir no cabelo e no corpo é uma questão identitária, não apenas estética.

Nesse âmbito cultural, percebe-se que o cabelo afro sofreu e ainda sofre uma dualidade. De um lado, encontram-se pessoas negras que passam por um processo de apagamento racial, ao se recusarem a assumi-lo e tentarem, a todo custo, encaixar-se no padrão de beleza europeu, recorrendo a produtos químicos e fórmulas tidas como milagrosas para ir do crespo ao liso em minutos. De outro lado, encontram-se movimentos de revalorização e empoderamento racial, tais como o *Black is Beautiful* e o *Black Panthers*, ambos surgidos nos Estados Unidos, que incentivam o uso do estilo *black power* como uma expressão de liberdade e desejo de equidade com os demais cidadãos. Nesse sentido, Gomes (2003, p. 8) lembra que:

O estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuídos pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir

dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra. Mas tal comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida.

Portanto, tendo em mente que o povo negro representa a maior parte da população no Brasil, como afirma Ribeiro (2019), é problemático que as pessoas continuem a desvalorizar a cultura afro e não saibam a história desse povo que, com tanta luta e sofrimento, contribuiu para a construção do nosso país. É fundamental valorizar as características étnico-raciais que constituem a identidade negra, assumindo a consciência do quão importante e significativa ela é, sobretudo no Brasil, um país marcado pela mistura de povos e raças. Esse tema precisa ser levado para a sala de aula, utilizando os mais variados recursos, como a videoanimação.

O GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO NA SALA DE AULA

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são cada dia mais comuns no espaço escolar, haja vista que a complexa organização da sociedade demanda que os sujeitos desenvolvam competências linguísticas que incluam o acesso a textos multimodais (ROJO; MOURA, 2019), o que é facilitado pelas tecnologias digitais. Nessa perspectiva, entende-se que os avanços tecnológicos trouxeram mudanças significativas para as relações sociais, exigindo novas práticas de letramento, o que implica pensar em novos caminhos que viabilizem os processos de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, o trabalho pedagógico que utiliza o gênero videoanimação constitui-se como uma possibilidade viável de enriquecer o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que esse recurso possui elementos passíveis de análise, os quais podem ser utilizados com o intuito de tornar a aprendizagem mais atrativa e dinâmica. Assim, a presença do texto multimodal nos eventos comunicativos passa a solicitar a ampliação das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes, posto que a relação entre os modos semióticos – verbais e não verbais – presentes nos textos requer uma com-

preensão mais profunda e crítica. Nesse sentido, o desenvolvimento dessa capacidade no aluno contribui para a formação de um cidadão mais atento, sujeito de sua aprendizagem.

A leitura é parte da interação verbal escrita, já que implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na construção do sentido e das intenções pretendidas pelo autor (ANTUNES, 2003, p. 66). Por evidenciar, entre outras questões, traços constitutivos da identidade de grupos sociais, como o que propomos neste trabalho, a linguagem audiovisual propicia a análise e o reconhecimento de ideologias e discursos que decorrem das interações sociais. Nesse sentido, a atividade de leitura desse tipo de texto pode ser entendida como um exercício político de suma importância para a ampliação da criticidade e de posturas éticas. Tendo em vista essa concepção, Ferreira (2010, p. 24) salienta que:

Os meios audiovisuais são sensoriais, visuais, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem sobrepostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atingem-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras. Meios audiovisuais seduzem-nos, informam, entretêm, projetam noutras realidades (no imaginário), noutros tempos e espaços.

Diante desses aspectos, é possível observar que a linguagem multimodal, quando utilizada de maneira adequada pelo professor, torna-se uma poderosa ferramenta didática, uma vez que a interação entre múltiplas semioses permite aos alunos ampliar o conceito de leitura. Nesse sentido, nota-se que o uso educacional de animações “precisa agregar alguns elementos extras relacionados ao processo de aprendizagem, logo, é necessário não somente projetar uma animação ou uma história, mas também considerar o contexto, os processos de aprendizagem envolvidos, o público e o aprendizado do aprendiz” (ALVES; BATTAIOLA; CEZAROTTO, 2016, p. 4).

Tendo isso em vista, os professores podem incluir em suas metodologias de ensino os recursos audiovisuais, a fim de aguçar a curiosidade e a criatividade das turmas e, sobretudo, introduzir diálogos que fortaleçam a relação professor-aluno. Essa interação permite ao professor “explorar vários conteúdos curriculares de forma dinâmica por meio de imagens, vídeos

e músicas que, quando trabalhados de forma pedagógica, auxiliam a compreensão e assimilação dos conteúdos pelos alunos, agregando, assim, mais conhecimento” (ANTUNES, 2015, p. 18).

Diante dessas considerações, entende-se que o uso de animações em sala de aula potencializa a prática pedagógica, bem como ressignifica o conceito de texto, visto que promove a formação de sujeitos que compreendem os diferentes contextos sócio-histórico-culturais que circunscrevem as suas práticas. Portanto, a compreensão de textos compostos por múltiplas semioses permite ao alunado fazer diferentes leituras do mundo à sua volta (ROJO; MOURA, 2019), pois o emprego educativo desse recurso didático amplia o acesso à reflexão crítica e à compreensão de valores sociais.

IDENTIDADE NEGRA E A VIDEOANIMAÇÃO *HAIR LOVE*

Com o objetivo de tratar sobre a temática identidade negra, com a possibilidade de propiciar diferentes discussões em sala de aula por meio de uma videoanimação, escolhemos o curta *Hair love*, produzido em 2019, por Karen Rupert Toliver, da Sony Pictures Animation, e dirigido por Matthew A. Cherry, Everett Downing Jr. e Bruce W. Smith. Com duração de 6 minutos e 47 segundos, o filme foi indicado ao Oscar 2020 e recebeu o prêmio de melhor curta-metragem de animação. A história foi inspirada em um vídeo, de 2017, de uma família afrodescendente norte-americana, no qual o pai aparece tentando arrumar o cabelo de sua filha pequena. Além disso, a situação mostrada pela gravação resultou em um livro infantil, também escrito por Cherry e com desenhos da ilustradora Vashti Harrison, lançado em maio de 2019.

Hair love (2019) tem como personagem principal uma garotinha negra chamada Zuri, que possui cabelo afro e mora em uma casa com seus pais e um gatinho, seu animal de estimação. O enredo da história se desenvolve em torno de uma problemática: Stephen, o pai de Zuri, precisa aprender a pentear o cabelo da filha, pois um importante evento os aguarda: buscar a esposa/mãe no hospital. Assim, Zuri, inicialmente, tenta arrumar o próprio cabelo, mas as coisas não terminam muito bem, fazendo com que ela busque

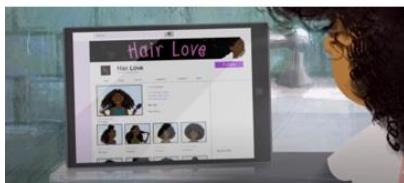
a ajuda do pai, para que juntos, consigam chegar ao resultado esperado. Além da história real que inspirou *Hair love* (2019), foram adicionados elementos ficcionais que contribuíram para dar leveza, por meio do exagero e da comicidade, à discussão sobre questões como a aceitação e a forma de cuidar de cabelos crespos.

De maneira geral, pode-se observar que o enredo se desenvolve em quatro momentos principais: a) o desejo de Zuri de surpreender a mãe, reproduzindo um penteado de autoria desta; b) a dificuldade enfrentada por Stephen para arrumar os cabelos da menina; c) a solução encontrada por Stephen para conseguir cuidar do cabelo de Zuri; d) a recuperação da mãe de Zuri, que sai do hospital e volta para casa acompanhada de sua família.

Por meio dessa organização, começamos a proposta de análise do vídeo. A situação inicial da narrativa acontece quando a menina acorda e vê, em um calendário na parede do seu quarto, que um dia muito esperado chegou (o que será revelado apenas no final do vídeo): a saída da mãe do hospital. Tendo em vista a ocasião importante, Zuri coloca, com grande entusiasmo, sua melhor roupa e, em seguida, vai ao banheiro para continuar se arrumando. Ao chegar lá e retirar a touca que utiliza para dormir, a personagem se depara com a complexa tarefa de arrumar seus cabelos.

A fim de tornar perfeita a data especial, Zuri procura, pacientemente, em um *website*, o penteado ideal, como indicado na Figura 1. O site se chama *Hair love* e apresenta dicas de cuidado com o cabelo crespo, tendo sido criado pela mãe de Zuri, o que é revelado posteriormente na narrativa. Ela, então, escolhe um dos penteados e tenta reproduzi-lo, seguindo o tutorial. Entretanto, a tarefa que, a princípio, parecia simples, acaba não saindo como o planejado, uma vez que ela fica decepcionada com o resultado obtido (Figura 2).

Figura 1: Zuri procurando um penteado em um site



Fonte: cena aos 0:55 da videoanimação *Hair love* (2019).

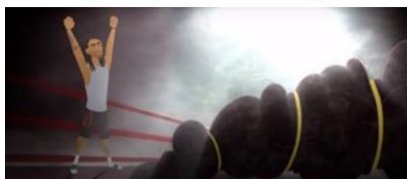
Figura 2: Zuri decepcionada, após tentar reproduzir o penteado escolhido



Fonte: cena aos 1:43 da videoanimação *Hair love* (2019).

Stephen, ao se deparar com a situação, logo tenta ajudar, pois eles não podem se atrasar para o aguardado compromisso. Ele pega Zuri em seus braços e sai veloz pelo corredor da casa, levando-a para o quarto. Nesse momento, ao ver uma grande quantidade de produtos capilares sobre a cômoda, ele não sabe o que fazer – subentende-se, pelo contexto da animação, que ele parece não ter tido, anteriormente, a experiência de cuidar das madeixas da criança. A fim de tentar resolver o problema do modo mais rápido e fácil, o personagem quer colocar um gorro para cobrir os cabelos da menina, a qual rejeita a ideia. Ele, então, decide pentear o cabelo de Zuri e prendê-lo com um elástico, o que se mostra uma tarefa difícil, sendo representado, na videoanimação, como uma luta em um ringue de boxe, conforme Figura 3. Mas Stephen é vencido pelo cabelo e acaba se rendendo ao gorro, colocando-o em Zuri. Porém, ela se sente frustrada e acaba indo às lágrimas, o que pode ser observado na Figura 4.

Figura 3: Stephen X cabelo, em um ringue



Fonte: cena aos 2:54 da videoanimação *Hair love* (2019).

Figura 4: Zuri se frustra com o gorro



Fonte: cena aos 3:20 da videoanimação *Hair love* (2019).

Mesmo com a triste situação ocorrida, é interessante ressaltar, nesses dois primeiros momentos, a relação saudável que a personagem possui com seu próprio cabelo, o qual é tido como uma parte constituinte da sua identidade. Como mostrado, ela não aceita que a dificuldade enfrentada pelo pai em realizar a tarefa de pentear seu cabelo seja resolvida apenas com o uso de um acessório, optando por esconder o cabelo, por essa solução ser mais rápida. Diante disso, é possível perceber que o ato de cuidar dos fios começa a ser ressignificado, em virtude da importância da representatividade, tanto identitária quanto afetiva, que a prática assume. Essa dualidade é explorada nos próximos recortes da videoanimação.

No que diz respeito ao terceiro momento, conforme apresenta a Figura 5, Zuri aparece segurando um *tablet* e mostra ao pai um vídeo feito

pela mãe, o qual foi postado no site *Hair love*, que parece ter sido criado para dar dicas sobre como cuidar de cabelos crespos. No vídeo, as duas sorriem, após o cabelo da protagonista ser penteado e enfeitado com um laço cor-de-rosa. Nesse sentido, é possível inferir que o fio condutor da videoanimação é o cabelo, como já indicia o próprio título (que poderia ser traduzido como “amor de cabelo” ou “amor pelo cabelo”). Este, então, assume uma plurissignificação, deixando de ser visto como um elemento apenas biológico e ganhando um sentido social. Assim, o cabelo se torna uma espécie de guia que auxilia as pessoas a compreenderem melhor a representatividade que o cuidar dos fios carrega, com a representação do cabelo afro como parte de uma cultura e dos traços típicos de um povo.

Além disso, levando em consideração que o ritual de pentear os cabelos dos filhos é encarado como um ato de cuidado e carinho, na comunidade afrodescendente esse costume não é diferente. O interessante é que, como mostra a Figura 6, essa prática normalmente transmitida de mães para filhas sofre uma alteração, e o pai de Zuri, após muita dedicação e cuidado, consegue realizar exatamente o mesmo penteado mostrado no vídeo anteriormente reproduzido no *tablet* que a garotinha segurava. Assim, por uma razão ainda desconhecida até esse ponto da narrativa, nota-se uma alteração entre os modelos socialmente definidos como papéis masculinos e femininos, nos quais cabe à mulher o cuidado com os filhos. Dessa forma, em vez de a mãe de Zuri cuidar dela, o pai tenta se espelhar nos cuidados da mulher e assume esse lugar.

Figura 5: Zuri e sua mãe em um vídeo



Fonte: cena aos 3:52 da videoanimação *Hair love* (2019).

Figura 6: Stephen consegue fazer o penteado



Fonte: cena aos 4:43 da videoanimação *Hair love* (2019).

Essa cena é muito representativa por, principalmente, dois aspectos: primeiro, por capturar como Zuri vê o seu próprio cabelo como parte de sua identidade. Segundo, por mostrar a relação que o pai da garota, assim como

muitas pessoas, tem com o cabelo afro. Além da quebra de estereótipos populares, como os de que esse tipo de cabelo é ruim, há uma simbologia relacionada a uma resistência contra a indústria da beleza que, cada vez mais, lança produtos no mercado com a promessa de alisar os fios e deixá-los próximos a um padrão imposto pelas pessoas brancas, raramente exaltando a beleza afro em sua forma natural. Portanto, cuidar dos cabelos é um gesto, acima de tudo, de amor.

Já em relação ao quarto momento, o desfecho da narrativa acontece quando a mãe de Zuri aparece na videoanimação e assume um papel de suma importância. Aqui, é revelado o motivo pelo qual Zuri se preocupou tanto em conseguir replicar o cabelo mostrado ao seu pai: tratava-se de um penteado especial, realizado na garota pela sua mãe, quando ela estava presente no seio familiar. Como pode ser inferido da história, a mulher teve um problema de saúde, como alguma espécie de câncer, que a fez perder o cabelo (Figura 7) e a obrigou a procurar tratamento hospitalar. Assim, uma forma de levantar o astral de sua mãe e ajudá-la a vencer essa etapa seria que Zuri fosse capaz de lembrá-la dos bons tempos, fortalecendo a relação entre as duas.

Figura 7: Mãe de Zuri retirando o lenço



Fonte: cena aos 5:49 da videoanimação *Hair love* (2019).

Figura 8: A família toda reunida



Fonte: cena aos 6:21 da videoanimação *Hair love* (2019).

Por fim, conforme Figura 8, a cena mostrada nos créditos da videoanimação auxilia, novamente, na construção de sentidos voltados ao rompimento de estereótipos relacionados ao corpo negro, o qual, muitas vezes é tratado pejorativamente, de modo uniformizado. Na cena em questão, que reúne os três personagens, é evidenciada a existência de diferentes tonalidades de pele negra e, também, tipos de cabelo afro e penteados possíveis de serem realizados. Além disso, ao final da videoanimação, o crescimento do

cabelo da mãe de Zuri é mostrado, exibindo uma história de superação familiar.

A partir da análise apresentada, observa-se que a videoanimação pode ser utilizada para propiciar discussões de suma relevância no que tange à constituição da identidade negra, a qual é marcada por características muito próprias, como o cabelo, fio condutor da análise que ora empreendemos. Compreender a importância e a necessidade de um cuidado específico para o cabelo crespo contribui para a valorização dos negros e, por conseguinte, para o combate à discriminação que essas pessoas sofrem em nossa sociedade. E essa discussão pode ser levada para sala de aula utilizando gêneros multimodais digitais como as videoanimações, que são cada vez mais comuns no cotidiano dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise que realizamos da videoanimação *Hair love* (2019) se apresenta como um dos muitos caminhos possíveis para a leitura e compreensão desse gênero. A perspectiva metodológica que utilizamos para o trabalho com esse texto multissemiótico permitiu levantar discussões sobre a importância do cabelo como marca identitária das pessoas negras e, por conseguinte, buscar a valorização desse grupo em nossa sociedade. Apesar de não ser nosso lugar de fala, já que não somos negros, entendemos, em consonância com Djamila Ribeiro (2019), que é papel de todos combater o racismo. Nesse sentido, como educadores, precisamos tomar posicionamento e contribuir para práticas pedagógicas que auxiliem na formação do aluno como cidadão.

Dessa forma, ao incorporar temáticas relacionadas às questões raciais em nossa prática docente, podemos promover um ensino que preza pela valorização do povo negro e de suas características fenotípicas e, sobretudo, que conscientiza os estudantes, ao evidenciar a importância de debates acerca de estigmas, construídos com base em um ideal eurocêntrico, que são incompatíveis com a realidade de um país composto por diversos povos e etnias, como no caso do Brasil. Diante dessas considerações, nota-se, por-

tanto, que o uso da videoanimação como recurso multissemiótico é uma entre inúmeras possibilidades de se trabalhar temáticas sociais de forma dinâmica e eficiente, ao mesmo tempo em que se promove a formação de sujeitos críticos e reflexivos, conscientes sobre a importância do combate às práticas que marginalizam pessoas e reforçam o racismo estrutural introjetado em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Márcia Maria; BATTAIOLA, André Luiz; CEZAROTTO, Matheus Araújo. Representação gráfica para a inserção de elementos da narrativa na animação educacional. *Infodesign: Revista Brasileira de Design da Informação* (SBDI - Online), v. 13, p. 1-21, 2016. Disponível em: <<https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/424>>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Kate Francisca da Silva. *Os benefícios do uso pedagógico dos recursos audiovisuais em sala de aula, segundo os estudantes do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas*. 2015. 60 f. Monografia (Especialização) - Curso de Coordenação Pedagógica, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/16909/1/2015_KateFranciscaAntunes_tcc.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- ARAÚJO, Leusa. *Livro do Cabelo*. São Paulo: Leya, 2012.
- ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 709-724, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. *Rev. Inst. Estud. Bras.* São Paulo, n. 63, p. 103-120, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742016000100103&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mai. 2020.

FERREIRA, Eurico Costa. *O uso dos audiovisuais como recurso didático*. 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2010. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55002/2/tesemesteuricoferreira000123322.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: *Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais*, 2, 2003, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: UFSC, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

HAIR love. Direção de Matthew A. Cherry; Everett Downing Jr.; Bruce W. Smith. Produção de Karen Rupert Toliver *et al.* Roteiro: Matthew A. Cherry. Culver City: Sony, 2019. (6 min. 47 s.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28>. Acesso em: 11 mar. 2020.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RIBEIRO, Djamilia. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Edição do Kindle.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

ZORZI, José Augusto. *Estudos culturais e multiculturalismo: uma perspectiva das relações entre campos de estudos em Stuart Hall*. 2012. 53 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/67062>>. Acesso em: 15 maio 2020.

ESPETACULARIZAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS:
HIBRIDAÇÃO CULTURAL, MULTISSEMIOSES E
FORMAS DE PUNIÇÃO NO EPISÓDIO *WHITE BEAR*
DA SÉRIE *BLACK MIRROR*

Lilandes Pires Teixeira Brandão

Anair Valênia

INTRODUÇÃO

Em função da rapidez com que o desenvolvimento tecnológico se configura, as mídias digitais têm se tornado essenciais no cotidiano da maioria dos cidadãos. Compreendemos que toda mudança, seja ela na conjuntura física ou social, traz consigo efeitos positivos e negativos e com o avanço tecnológico não tem sido diferente.

No que tange aos aspectos negativos que esse progresso causa, um fator de grande relevância, e cuja efetivação é crescente, relaciona-se ao modo com que as interações pessoais e interpessoais têm se alargado. É notória a preferência pelo contato via aparelhos de celular ou computador para que as pessoas possam interagir umas com as outras. Dessa forma, entendemos que a usualidade desses aparelhos tem substituído, de certa forma, a presença física.

Por outro lado, a associação dos aparelhos celulares às tecnologias de mídia cada vez mais avançadas visa a facilitar as tarefas do cotidiano, além de substituir uma série de outros aparelhos que tendem a tornar-se obsoletos. A tecnologia, inegavelmente, ocupa o campo dos bens culturais indispensáveis. Sendo assim, ela funciona, também, como ferramenta para gerar um novo padrão de comportamento humano.

Analisando todas essas mudanças que têm ocorrido na sociedade moderna, compreendemos que surge a necessidade de propor estudos cujo enfoque seja analisar algumas das transformações causadas pelo uso da

tecnologia. Muitas dessas transformações podem ser explicadas por dois fenômenos relevantes: a hibridação cultural e as multissemoses, que, na contemporaneidade, permeiam a sociedade como um todo.

Embora a hibridação cultural e as multissemoses transpassem a sociedade de diversos modos, nosso enfoque, no presente estudo, será abordar esses preceitos conceituais em um episódio da Série *Black Mirror* (lançada em 2011). Mais especificadamente, pretendemos investigar, no episódio *White Bear* (lançado em 2013), a presença de questões culturais e de multissemoses, discutindo a relação de verossimilhança entre o episódio selecionado e a sociedade na contemporaneidade. Pretendemos compreender, ainda, como ocorre a utilização de instrumentos tecnológicos no cotidiano social para gerar novas formas de punir.

Criada por Charlie Brooker, *Black Mirror* é uma série de ficção científica que visa a focalizar a utilização da tecnologia no cotidiano da sociedade. O recorte que utilizamos trata-se de um episódio que compõe a segunda temporada da série e é intitulado como *White Bear*. Nele é contada a história de uma mulher que acorda atordoada e sozinha em uma casa desconhecida. Ao sair para a rua, a moça se vê sendo perseguida por pessoas mascaradas. Em busca de respostas e de ajuda, ela interpela vários transeuntes sem, no entanto, obter nenhum êxito. Eles apenas a ignoram, mantêm seus olhos fixos nas telas de seus aparelhos celulares e se preocupam em registrar o momento e a angústia da moça. Conquanto a série busque representar uma sociedade e supostos mecanismos tecnológicos futurísticos, acaba se tornando uma crítica cruel à realidade em que estamos inseridos.

Canclini (2002) argumenta que os filmes, seriados e obras de ficção representam a sociedade moderna. Nesse sentido, nós nos pautamos em suas contribuições teóricas para fomentar o debate acerca das hibridações culturais que emergem no episódio mencionado. Para o estudo sobre as multissemoses, como *flashbacks*, imagens, sons, objetos e símbolos, partimos dos estudos de Rojo (2013, 2009). No tocante às reflexões referentes às diversas formas e meios de punição, utilizamos os estudos sobre o poder, discutidos por Foucault (2004). A construção dessa investigação também conta com os estudos de Jenkins (2009) sobre o uso demorado de tecnolo-

gia na contemporaneidade, em específico a influência que reverbera na mudança do comportamento dos sujeitos imersos nos contextos atuais.

TECNOLOGIA, *WHITE BEAR* E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A série *Black Mirror*, em português *Espelho Negro*, faz referência às telas dos aparelhos celulares, que têm se tornado ferramentas fundamentais na vida de qualquer cidadão. A série desvela uma sociedade distópica e parece ser criada para retratar os pontos positivos e negativos do desenvolvimento tecnológico contemporâneo.

Os episódios não seguem uma narrativa linear e cada um retrata uma história diferente, sendo o único aspecto em comum a relação entre a tecnologia e a sociedade contemporânea. As mídias, aparentemente, surgiram para suavizar a vida cotidiana das pessoas, porém têm substituído o contato humano. Esse fato é denominado por Jenkins (2009) como fenômeno de convergência, pois segundo ele:

A convergência está ocorrendo dentro dos mesmos aparelhos, dentro das mesmas franquias, dentro das mesmas empresas, dentro do cérebro do consumidor e dentro dos mesmos grupos de fãs. A convergência envolve uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação. (JENKINS, 2009, p. 42)

Além disso, o que se percebe é que, mesmo quando ocorre um encontro físico entre as pessoas, a conexão com o aparelho celular parece indispensável. Mesmo estando em sociedade, os sujeitos parecem apresentar uma necessidade, e até mesmo uma relação de dependência, com seus aparelhos celulares. Logo, um aparelho que serviria para facilitar e, meramente, auxiliar, tornou-se fundamental e insubstituível. Jenkins (2009) reafirma nossa hipótese, ao asseverar que:

A convergência também ocorre quando as pessoas assumem o controle das mídias. Entretenimento não é a única coisa que flui pelos múltiplos suportes mediáticos. Nossas vidas, relacionamentos, memórias, fantasias e desejos também fluem pelos canais de mídia. Ser amante, mãe ou professor ocorre em suportes múlti-

plos. Às vezes, colocamos nossos filhos na cama à noite e outras vezes nos comunicamos com eles por mensagens instantânea, do outro lado do globo. (JENKINS, 2009, p. 43)

Esse novo modelo de comportamento humano é recorrentemente abordado na série em questão. No episódio em análise, *White Bear*, por exemplo, os aparelhos celulares se tornaram os principais recursos utilizados no processo de punição da personagem. Se antes eram usadas guilhotinas, forquilha do herege, roda alta etc. como formas de tortura (FOUCAULT, 2004, p. 17), agora, na sociedade moderna, os aparelhos celulares podem também ser usados com essa finalidade. Jenkins (2009) prevê esse avanço e as modificações nas práticas sociais hodiernas, ao afirmar que “quando as pessoas assumirem o controle das mídias, os resultados podem ser maravilhosamente criativos [ou] podem ser também uma má notícia para todos os envolvidos” (JENKINS, 2009, p. 43). No episódio, as pessoas seguem Victória por onde ela vai, com aparelhos celulares em mãos, filmando toda a perseguição e compartilhando nas redes sociais, como se toda aquela situação fosse normal, como se estivessem fazendo a coisa certa.

Para situarmos sobre o episódio em análise, apresentamos a seguir uma breve sinopse de *White Bear*, pois entendemos que o conhecimento sobre o enredo é relevante para as discussões que serão empreendidas mais à frente. Esse é um episódio com duração de 44 minutos e que tem como personagens principais Victória Skillane, interpretada pela atriz Lenora Crichlow; Baxter, encenado por Michael Smiley; Jem, vivida pela atriz Tupence Middleton; e Jemina, cuja encenação é feita pela jovem atriz Imani Jackman. Tudo se passa em uma cidade arquitetada para ser o palco da narrativa.

Logo no início do episódio, vemos uma mulher - a personagem Victória - que acorda em um quarto, sozinha, com faixas nos pulsos, confusa e, aparentemente, com fortes crises de enxaqueca. No quarto há apenas uma televisão ligada, que faz um barulho estranho, e possui na tela tremida um símbolo que se assemelha a um gancho. Em seus pés estão alguns frascos de remédios caídos, com pílulas espalhadas pelo chão. Esse é o cenário que introduz o episódio e que não diz muito sobre os acontecimentos que ocor-

rerão ao longo da narrativa. Mas, a princípio, é apenas mais um enigma que intriga o interlocutor.

Após beber um copo de água, confusa, sem entender onde está ou o que está acontecendo, Victória sai pela casa procurando alguém e, então, depara-se com um calendário com alguns dias marcados, como se alguém estivesse contando a passagem do tempo. Ela encontra, ainda, algumas fotos suas, de um homem e de uma criança com, aparentemente, oito anos de idade. A mulher acredita, então, que se trata de sua filha.

Diante desses poucos elementos encontrados no interior da casa, e sem entender como foi parar ali, Victória sai e se depara com várias pessoas, que ignoram seus pedidos de ajuda. Ou melhor, elas se limitam a segui-la por entre os prédios e ruas, filmando tudo, cada passo percorrido pela moça. Enquanto isso, um homem armado e encapuzado, com uma boina preta com o mesmo símbolo da televisão (gancho) desenhado em cor branca (Cf. Figura 4), começa a persegui-la, em uma verdadeira caçada pelas ruas. Aos gritos, ela sai correndo, pedindo socorro, mas ninguém faz absolutamente nada, apenas a seguem, filmando e, aparentemente, gostando da situação.

Ao longo do desenrolar dos fatos, Victória tem *flashbacks* de acontecimentos passados e sempre vem à sua memória a imagem de uma menina que, a propósito, é a mesma da foto que ela encontrou, ao acordar na casa, e que agora carrega consigo. Na foto, além da criança, estão um ursinho de pelúcia branco e um rapaz que ela acredita ser seu marido.

Em meio a toda aquela correria, surge um casal (Jem e Damien), que está em um posto de combustível e, supostamente, dispõe-se a ajudá-la. Porém, um homem mascarado aparece e mata Damien. No decorrer de toda a fuga (agora não mais somente Victória, mas também Jem), surgem pessoas encapuzadas e armadas correndo atrás delas, tentando matá-las. Ao indagar Jem sobre a omissão de socorro das outras pessoas, ela recebe a explicação de que a sociedade está sofrendo uma espécie de amnésia. Jem explica que, como consequência desse processo hipnótico, todos tornaram-se espectadores e filmam as situações a sua volta com os celulares nas mãos, sem se preocuparem com o que o outro está vivendo ou sofrendo. Tornaram-se uma espécie de zumbis comandados por um sinal emitido pela tela dos computadores, televisões, celulares etc. Jem afirma que teriam de ir até uma torre

de comando, denominada *White Bear* - nome que intitula o episódio -, para destruírem-na. Dessa forma, elas conseguiriam interromper a transmissão e, então, as pessoas voltariam a agir com normalidade e as duas moças seriam as salvadoras daquele mundo. Mas o que acontece quando chegam à torre é totalmente diferente do que esperavam e, a partir daí, Victória começa a entender o que aconteceu com ela e o porquê de estar vivendo aquela situação. Para o espectador, é também desvelado o grande mistério de *White Bear*.

Em várias passagens da narrativa, o leitor atento se depara com indícios de que a tecnologia está presente no episódio como forma de crítica. Em determinado trecho, por exemplo, é exibida a imagem de uma faixa (Cf. Figura 1), em que se anuncia a venda de esponjas, cuja finalidade é exatamente para serem jogadas em Victória, quando ela passa em um tipo de cortejo. Essa suposta ação das pessoas de comprarem as esponjas para arremessá-las contra a personagem pode ser entendida à luz do que diz Jenkins (2009) sobre uma possível sociedade do consumo capitalista no futuro. Nas palavras do autor, “o que irá motivar as empresas de mídia serão seus próprios interesses econômicos. O que irá motivar a política dos consumidores serão nossos interesses culturais e políticos (JENKINS, 2009, p. 332). Assim, para os organizadores de toda aquela encenação punitiva há, também, uma finalidade capitalista, pois “no mundo da convergência das mídias, toda história é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplos suportes da mídia” (JENKINS, 2009, p. 27). Essas concepções capitalistas são reforçadas no final de *White Bear*, quando descobrimos que, para entrarem no Parque da Justiça *White Bear* e participarem de toda a encenação, os espectadores precisam comprar um ingresso que dá direito a participarem de todos os momentos e acontecimentos daquele dia. É exibido, inclusive, um quadro de avisos onde constam os valores a serem pagos, variando entre \$5,00 e \$12,00 euros.

Figura 1 – Faixa informando o valor da esponja



Fonte: Episódio *White Bear*, da série *Black Mirror*, 2013.

Os sujeitos envolvidos na trama não estão fazendo parte apenas de um ato de justiça. O parque de justiça, além de ser um espaço para punição, onde criminosos são condenados a serem os protagonistas de uma espécie de espetáculo sádico, visa, também, ao lucro propagado pela sociedade capitalista.

Além disso, o parque, que serve como tribunal da justiça, é um universo fecundo de entretenimento regado a angústia e sofrimento. As pessoas que assistem ao espetáculo parecem usufruir de certo privilégio social e, em nenhum momento, mesmo quando jogam as esponjas sujas na ré, abandonam o aparelho celular. Ele continua em suas mãos, em uma espécie de extensão de seus próprios corpos. O episódio aborda, não uma premonição do futuro, mas a realidade contemporânea, a representação da vida cotidiana vivida por inúmeras pessoas que estão constantemente conectadas à rede de internet.

HIBRIDAÇÕES CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS

Enquanto elemento característico da pluralidade que constitui a sociedade, a hibridação cultural transcende o campo real e se projeta, também, no âmbito ficcional. Com isso, compreendemos que há uma relação de verossimilhança entre a série e a realidade. Nessa perspectiva, mesmo que fictícia e que busque demonstrar uma realidade de distopia, iremos abordar

a hibridação cultural, justificando suas possíveis manifestações no episódio em análise.

A fim de discorrer sobre o conceito de hibridação, Canclini (2015, p. 284) aborda três processos fundamentais para o seu entendimento. São eles: a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros considerados impuros. O autor inicia a sua argumentação indagando-se sobre a organização cultural ser explicada por referência a coleções de bens simbólicos. Sobre esse fato ele faz, então, a seguinte afirmação:

A agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações que distinguem o culto do popular e ambos do massivo. As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis, e portanto, desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das ‘grandes obras’ [...] agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer a sua própria coleção. As tecnologias de reprodução permitem a cada um montar em sua casa um repertório de discos e fitas que combinam o culto com o popular [...] que se apropriam ao mesmo tempo da experimentação dos poetas concretos, das tradições afro-brasileiras e da experimentação musical pós-weberiana. (CANCLINI, 2015, p. 304)

Outros aspectos abordados são os processos de desterritorialização e reterritorialização, caracterizados pela “relação ‘natural’ da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas” (CANCLINI, 2015, p. 309). Essas ações são explicitadas, por sua vez, com a análise da dinâmica de transnacionalização dos mercados simbólicos e as migrações. De um lado, a associação entre o que pode ser considerado popular com o que pode ser considerado nacional, nutrido pela modernização das culturas, especialmente as latino-americanas. E, de outro lado, os processos de migrações multidirecionais que, dentre outros aspectos, opõem centro e periferia. Essas fronteiras estariam, nesse sentido, minimizadas, graças, principalmente, aos avanços tecnológicos que potencializam a hibridação cultural.

Para abordar a temática dos gêneros impuros, Canclini faz emergir o gênero grafite, definido como “uma escritura territorial da cidade, destinada a afirmar a presença e até a posse sobre um bairro” (CANCLINI, 2015, p. 336); e o gênero quadrinho, considerado como expressão da cultura contemporânea, cujo objetivo seria “gerar novas ordens e técnicas narrativas, mediante a combinação original de tempo e imagens em um relato de quadro descontínuos [contribuindo] para mostrar a potencialidade visual da escrita e o dramatismo que pode ser condensado em imagens estáticas” (p. 339). É relevante salientar que, nos dias atuais, e considerando a data primeira de publicação de sua obra (1997), Canclini talvez considerasse como impuros outros gêneros, especialmente tendo em vista o ambiente virtual, no qual proliferam, a cada dia mais, e mais gêneros, como se houvesse uma tentativa de reorganização e reelaboração das práticas sociais.

Ao discutir sobre hibridação cultural, Hall (2003) usa a nomenclatura multiculturalismo e afirma que este

refere-se a estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiculturalidade gerados pelas sociedades multiculturais. É normalmente utilizado no singular significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta estratégias multiculturais. (HALL, 2003, p. 52)

Esses fatos não estão distantes da sociedade contemporânea. Basta observar que os sujeitos, constitutivamente seres sociais, têm seus comportamentos modificados por influência da tecnologia. Em *Black Mirror*, esse fenômeno pode ser observado especialmente no que se refere ao processo de punição da personagem Victória, no qual um dos instrumentos de “tortura” é exatamente o aparelho celular, que é usado para filmar e registrar os acontecimentos e o sofrimento da personagem.

Em vários momentos do episódio, Victória está sendo observada e obrigada a reviver seus últimos passos, até a chegada ao momento final, quando todos os fatos lhe são revelados. Ela sai pela cidade sendo observada constantemente, as pessoas correm em sua direção para não perderem sequer um minuto dos acontecimentos. Ao analisarmos o episódio, percebe-

mos a relação entre *White Bear* e as ponderações de Canclini (2002), que descreve a observação como:

básica para viver. Não é só necessário olhar, observar, supõe também entender, compreender as situações que nós estivemos. E na contemporaneidade, a imprensa e os meios audiovisuais e digitais têm assumido função de protagonista na formação de cena pública e também na cena privada. De maneira que, pensar como devemos observar o papel da observação, é uma necessária para todos e não apenas para nós profissionais da observação. (CANCLINI, 2002, n.p.)

Ao analisarmos o episódio com mais atenção, é notório que a observação transcenda as suas formas normais. O que fazem os sujeitos vai além de observar, pois é criado um interesse conjunto pelos acontecimentos, uma vez que às pessoas não basta apenas esquadriñar aquele momento, há também a necessidade de filmar Victória sendo perseguida e humilhada em público. Canclini (2002) diz que:

A "cultura urbana" é reestruturada ao ceder o protagonismo do espaço público às tecnologias eletrônicas. Como quase tudo na cidade "acontece" porque a mídia o diz e como parece que ocorre como a mídia quer, acentua-se a mediatização social, o peso das encenações, as ações políticas constituem enquanto imagens da política. Daí que Eliseo Verón afirme, de forma radical, que participar é hoje relacionar se com uma "democracia audiovisual", na qual o real é produzido pelas imagens geradas na mídia. (CANCLINI, 2002, n.p.)

O olhar enquanto atividade cotidiana percorre uma linha tênue e, associando essa assertiva ao episódio, a partir do momento em que a observação se torna algo mais profundo, ela modifica o meio em que está sendo inserida. A ação dos seguidores de Victória faz com que ela fique ainda mais nervosa e agitada. O comportamento das pessoas torna a sua condenação uma espécie de espetáculo de horror, fazendo com que transcenda de um ato de punição a um espetáculo.

É possível afirmar, então, que o ato de esmiuçar se tornou parte da cultura contemporânea? E mais: ao observar, modificamos o contexto no qual estamos inseridos? Canclini (2002) afirma que:

Está demonstrado na física, mas também nós antropólogos temos comprovado muitas vezes que ao observar modificamos. Porque, ainda que nós integremos uma comunidade indígena, ou afrodescendente, ou popular, ou de elite, ainda que compartilhemos a vida como nós, os antropólogos, a nossa presença é estranha. A pessoa estranha modifica a interação dos membros desta estrutura. De maneira que observar nunca é algo inocente. Não é algo que passa inadvertido. (CANCLINI, 2002, n.p.)

A cultura da observação parece ser comum e intuitiva. No entanto, pode tornar-se anormal, à medida em que a instintividade se esvai e a prática aloca-se no âmbito do voyeurismo. Vejamos: Victória é o tempo todo observada, sua vida basicamente se transforma em um *reality show*. Quando as pessoas escolhem filmar para participar de uma prática social, demonstram uma mudança no comportamento humano, uma modificação em suas práticas.

Voyeurismo pode ser assim definido:

1- Psicop. Desordem sexual que consiste na observação de uma pessoa no ato de se despir, nua, ou realizando atos sexuais e que não se sabe observada; mixoscopia. 2- p. ext. forma de curiosidade mórbida com relação ao que é privativo, privado ou íntimo [o v. invasor de alguns internautas]. (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2883)

Embora sempre tenha existido, com a modernidade se potencializou, especialmente com a proliferação da tecnologia e, conseqüentemente, das mídias sociais. No episódio, as pessoas vigiam Victória por cada segundo. Esse ato de seguir e vigiar Victória parece fazer parte da cultura dos transeuntes que se encontram na cena, pois agem com certa naturalidade e desenvoltura. Além disso, as pessoas se colocam no lugar dos juízes e passam a cumprir o papel deles sem nenhuma formação para tal. Se antes os criminosos condenados eram colocados em cadeias ou mortos por objetos como a guilhotina (FOUCAULT, 2004), agora são observados, filmados e, ainda,

seus algozes compartilham o seu sofrimento. Depreende-se, então, dessa situação que o novo método de justiça fora modificado.

MULTISSEMIOSES CONSTITUINTES DE *WHITE BEAR*

Multissemiose, conforme Rojo (2009), é “a combinação de diversos sistemas semióticos como a linguagem verbal, não verbal, sons, cores e ícones em um mesmo texto” (ROJO, 2009, p. 17). Sendo assim, podemos entender multissemiose como elementos que corroboram nas atividades de produção escrita e produção de sentido em um texto. No caso desta investigação em específico, estudar a presença das semioses no episódio nos auxiliará em sua compreensão como um todo. É importante ressaltar que não iremos analisar todas, mas as de, em nosso entendimento, maior relevância para o estudo.

Começamos pelo próprio nome da série, *Black Mirror*, em português, *Espelho Negro*. De acordo com seu criador, Charlie Brooker, escritor, roteirista e humorista inglês, espelho negro “é aquele [espelho negro] que você encontra em toda parede, em cada mesa, na palma de todas as mãos: a tela fria e brilhante de uma TV, de um monitor, de um smartphone” (BROOKER, 2011, n.p.). O espelho é um objeto que reflete, seja o nosso melhor ângulo, seja o pior, e que, segundo Silva (2008, n.p.), revela “o lado negro de quem se observa, pode ainda capturar a sua alma. Sua identidade é desmascarada, abrindo oportunidade para a visão de outro eu, o eu verdadeiro”.

A abertura da série é constituída pela expressão *Black Mirror* (Cf. Figura 2), escrita em branco em um fundo preto. A imagem está trincada, o que nos remete à ideia de algo distorcido, algo que não está certo. Ou, ainda, algo que antes era completo e perfeito, mas agora encontra-se quebrado e distorcido.

Figura 2 - Cena de abertura da série *Black Mirror*



Fonte: Episódio *White Bear*, da série *Black Mirror*, 2013.

O título do episódio, *White Bear*, possui uma significação muito importante, tanto para a construção do enredo quanto para o seu entendimento. Embora só faça sentido para o interlocutor à medida em que a narrativa se constitui, passamos a entender que o título se refere ao urso que a personagem Jemina perde ao ser raptada e que acaba se tornando um símbolo de sua busca. Compreendemos que *White Bear* é um brinquedo da criança desaparecida, encontrado em um estacionamento a três quilômetros da casa da família, e que se torna a única pista dos fatos acontecidos. Além disso, esse também é o nome dado ao parque no qual as torturas acontecem na trama ou, em um paradigma reverso, onde a justiça é efetivada.

Se pensarmos na presença do nome enquanto fator impregnado de ideologias, e associarmos à noção de signo ideológico proposta por Bakhtin (2006), nós nos deparamos com os confrontos de valores que a seleção lexical propicia na produção de sentidos de um enunciado. Sobre isso, o autor afirma que:

Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. (BAKHTIN, 2006, p. 15)

O deslocamento de um vocábulo, cuja referência se relaciona ao universo infantil para um ambiente completamente sádico e adulto, sintetiza a

relação de confronto bakhtiniana e possibilita que compreendamos *White Bear* enquanto signo ideológico, refletindo a realidade do objeto infantil e refratando as demais significâncias que apontamos.

Outra estratégia argumentativa e semiótica de grande relevância para entendermos o episódio são os *flashbacks* apresentados, pois, durante toda a perseguição, Victória sente fortes dores de cabeça seguidas pelas lembranças. Conforme é exibido durante a narrativa, a personagem, todos os dias, passa por um processo típico de lavagem cerebral, que faz com que ela não se lembre de quem é e o porquê está naquele lugar. Porém, mesmo sendo submetida a essa dinâmica que leva ao esquecimento, ela tem os *flashbacks* que, geralmente, são de sua vida antes de ser presa. Ela recorda trechos de um passeio com o noivo, consegue ver imagens de uma menina brincando numa casa e, também, lembra-se, em alguns momentos, de uma floresta e de uma fogueira. Essas lembranças são relevantes para auxiliar os interlocutores a compreenderem os fatos que estão sendo narrados. Vamos, aos poucos, entendendo o que se passa com a personagem e o motivo escuso que a levou até aquele lugar e até aquela situação.

As máscaras usadas pelos caçadores de Victória (*Cf.* Figura 3) são signos bastante relevantes na composição dos significados do episódio. Alguns dos personagens que a perseguiam usavam uma com a imagem da cabeça de uma ovelha. Essa semiose é bastante intrigante, especialmente se refletirmos sobre o fato de que o inimigo da ovelha é o lobo, porém quem usa as máscaras são os caçadores de Vitória. Podemos entender, então, que essa personagem seria o lobo e que os papéis se invertem, pois, agora, ironicamente, as ovelhas estão caçando o lobo. Victória passa de perseguidora a perseguida, de algoz a vítima.

Figura 3 - Personagem com máscara de ovelha



Fonte: Episódio *White Bear*, da série *Black Mirror*, 2013.

Outras personagens, caçadores de Victória, usam máscaras (Cf. Figura 4) com o mesmo símbolo que aparece na TV, uma espécie de emblema branco, semelhante a um gancho invertido.

Figura 4 - Homem usando máscara com a semiose gancho



Fonte: Episódio *White Bear*, da série *Black Mirror*, 2013.

Essa semiose representa uma tatuagem que o personagem Iain, noivo de Victória, tem na nuca e que acaba por identificá-lo. O símbolo é exibido, recorrentemente, em todo o episódio, aparecendo na televisão, nas máscaras usadas por alguns personagens e no palco onde os fatos são esclarecidos. Ele está, também, diretamente ligado aos *flashbacks* de Victória, pois, toda vez que ela se recorda dessa imagem, sente fortes dores de cabeça.

Há, ainda, um teor de confronto de juízo de valor na atmosfera do episódio. O modo com que as cenas propositalmente são construídas (Cf. Figura 5) direciona o sujeito espectador a determinado sentimento. É um convite para o interlocutor participar do espetáculo e julgar a trajetória da personagem. Para tanto, tomaremos o conceito de espetáculo e suas inferências conforme abordado por Debord (2003):

O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o co-ração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. (DEBORD, 2003, p. 9-10)

Os dizeres de Debord (2003) podem ilustrar uma sociedade distópica, controlada por um raio hipnotizante e obstinada pelo registro e pela divulgação de imagens por vias digitais. No plano real, essa mesma necessidade de construir uma vida em torno das mídias é fomentada cotidianamente, e não é necessário que haja ocorrência de um fenômeno que hipnotize os indivíduos, pois o próprio estilo de vida das pessoas propicia esse efeito. Basta pensarmos, por exemplo, no quanto os perfis em redes de compartilhamentos sociais têm crescido e a necessidade que as pessoas possuem de demonstrarem o seu *ser* e *ter* abertamente.

Figura 5 - Revelação da trama



Fonte: Episódio *White Bear*, da série *Black Mirror*, 2013.

Nessa perspectiva, podemos dizer que os aparelhos celulares também se tornam semioses relevantes para a composição da narrativa, pois são usados como um dos elementos para torturar Victória. Historicamente, os objetos antigos usados para torturar eram a guilhotina, a forca, o chicote etc. Na modernidade, e considerando a realidade retratada no episódio *White Bear*, o aparelho celular, em algumas situações, parece se tornar um dos maiores objetos de tortura, pois, por meio dele, o sofrimento e a humilhação podem ser compartilhados. No episódio, as pessoas correm atrás de Victória, filmam-na, tiram fotos e ainda compartilham (Cf. Figura 6). Não bastasse a humilhação à qual estava sendo submetida, ela ainda tem que lidar com o fato de estar sendo exposta.

Figura 6 - Pessoas seguindo Victória com os aparelhos celulares em mãos



Fonte: Episódio *White Bear*, da série *Black Mirror*, 2013.

A fusão ilusória que ocorre entre ficção e realidade no episódio compõe a relação intrínseca entre o real e o espetáculo, enfatizando, dessa forma, a farsa, não apenas da encenação, mas da vida real propriamente dita. Se voltarmos, novamente, para a questão das mídias sociais e da necessidade de exposição de uma “vida falsa”, podemos perceber uma verossimilhança com os acontecimentos retratados no episódio, pois os personagens têm necessidade de expor a vida (falsa) do outro, no caso de Victória. Por outro lado, os espectadores daquele show de horrores podem não ter, necessariamente,

filmado o delito cometido por Victória, mas estão participando diretamente de outro espetáculo, cravejado de horror, humilhação e vingança. Abominaram o crime que Victória cometeu e a condenam por isso, mas cometem o erro de não distinguirem justiça de vingança.

Bem marcante, também, é uma foto que Victória exhibe durante todo o episódio (Cf. figura 7), uma semiose que pode conduzir o leitor para um possível entendimento do enredo e do mistério que circunda todos os acontecimentos. Esse signo representa uma de suas lembranças e leva a personagem Victória a buscar descobrir quem, de fato, ela é, o porquê está naquele lugar e quem é a garotinha da foto. Podemos considerar essa foto como um elemento animador, encorajador, uma vez que ela sai correndo pelas ruas com a foto em mãos, perguntando às pessoas quem é a criança e quem elas próprias são.

Figura 7 - Victória tentando entender quem é a menina da foto



Fonte: Episódio White Bear, da série Black Mirror, 2013.

Como visto, a percepção e o entendimento das multissemioses presentes são de suma importância no entendimento da narrativa como um todo. Cada uma possui sua relevância e particularidade em relação à compreensão do episódio.

PUNIÇÃO - FORMAS CÂNONES OU CONTEMPORÂNEAS

O episódio *White Bear* tem uma grande semelhança com uma narrativa apresentada por Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (2004), quando este descreve o “suplício de Damiens”. O autor narra toda a tortura e humilhação a que Damiens é submetido, após ser condenado por um crime:

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da poria principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atezado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito paricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atezado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento. (FOUCAULT, 2004, p. 8)

Desde os primórdios da vida humana, a punição, de uma forma ou de outra, sempre faz parte do processo de julgamento de uma pessoa considerada culpada. Seja por forcas, apedrejamento ou mortes em praças públicas, a punição serve de “lição” para aquelas pessoas que assistem às condenações, assim como acontece com Damiens.

É possível percebermos uma correlação entre os acontecimentos cânones narrados por Foucault (2004), história de 1757, com a situação de Victória, que se trata de uma história contemporânea, marcada por elementos dos tempos modernos. Assemelha-se, ainda, porque Victória também é exposta, torturada psicologicamente em público; não em uma praça, como ocorre com Damiens, mas em um parque.

Foucault (2004) prevê que os métodos de punição irão evoluir, pois, já no primeiro capítulo de sua obra cânone, descreve como eram as punições no final do século XVIII e início do século XIX. Segundo o autor, as punições eram extremamente dolorosas, pois as pessoas eram desmembradas em plena praça pública. A evolução é descrita como um movimento de

tomada de consciência ou uma possível humanização das penas infligidas aos condenados. Foucault (2004) assim define essa mudança:

Punições menos diretamente físicas, uma certa discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação, merecerá tudo isso acaso um tratamento à parte, sendo apenas o efeito sem dúvida de novos arranjos com maior profundidade? No entanto, um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquarterado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal. (FOUCAULT, 2004, p. 11)

Se, no início, são utilizadas torturas dolorosas, como, desmembramento de corpos em praças públicas, logo inventam a guilhotina, que tornaria a punição um pouco menos dolorosa. Por outro lado, algo não muda: o exibicionismo dessas duras penas. Quando as prisões são inventadas e as punições ganham nova forma, os condenados são privados de se alimentarem, de terem contatos sociais etc. Então, mais uma vez, o corpo sofre com as punições.

De modo geral, as práticas punitivas se tornaram públicas. Não tocar mais no corpo ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente [...] O sofrimento físico, a dor do corpo, não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos [...]. Um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores. (FOUCAULT, 2004, p. 13)

Essa forma cânone de punição está nitidamente presente em *White Bear*, uma vez que Victória é privada de seus direitos mais comuns, como saber seu próprio nome e sua história. Sendo considerada uma condenada de alta periculosidade, ela é privada de inúmeros direitos, mas não das torturas psicológicas e perseguições. Nos séculos XVIII e XIX, as torturas tinham como fim a morte, porém, na sociedade contemporânea, as formas de

punição mudam: o corpo deixa de sofrer, porém a alma nunca pode parar de sentir. Certamente, Foucault já previu isso:

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos - daqueles que abriram, por volta de 1780, o período que ainda não se encerrou - é simples, quase evidente. Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. A expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. Mably formulou o princípio decisivo: Que o castigo, se assim posso exprimir, fira mais a alma do que o corpo. (FOUCAULT, 2004, p. 17)

Isso é exatamente o que ocorre com a personagem Victória, que está vulnerável e abalada com toda aquela perseguição, até então de origem desconhecida. Quando é revelado o motivo pelo qual se encontra naquela situação, ela, nitidamente, revolta-se e nega a participação no delito:

Victória: Desculpa, não, por favor.

Homem: Ah, pare com essa choradeira, lágrimas de crocodilo me deixam enjoado.

Público: (vaias) Assassina, assassina...

Homem: Não tiveram lágrimas quando você viu ele fazer o que fez, você filmou o que ele fez. Uma pobre garotinha indefesa e aterrorizada. E você só assistiu. Está gostando disso agora? Está gostando disso?

Público: Assassina, assassina, assassina...

Homem: Tirem ela daqui, jogue ela de volta de onde veio.

Público: (vaias) Assassina, assassina...

Victória: Não, me ajudem, me ajudem, por favor, não...

(*White Bear*, 2013)

Mesmo que a punição maior seja psicológica, o físico de Victória não deixa de ser castigado, seja com choques elétricos ou com a fome. Esses acontecimentos nos levam a concluir que os atos contra Victória não se tratam de justiça, mas de vingança, e o parque de punições não se trata de um ambiente usado para obter justiça, mas um lugar usado para espetacula-

rização dos acontecimentos, ou melhor, um programa de entretenimento, onde a atração maior é a tortura do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo nos propusemos a investigar sobre algumas questões relevantes referentes à hibridação cultural, às multissemioses e às formas de punição presentes no episódio *White Bear*, da série *Black Mirror*. Por se tratar de uma série televisiva que aborda questões de tecnologia e como elas afetam a vida das pessoas, pudemos perceber que esses aspectos acabam por constituir o episódio de forma contundente e incidir sobre a compreensão e produção de sentidos dos fatos narrados.

Ao abordarmos as questões sobre hibridação cultural e trazermos as concepções teóricas sobre coleção e desterritorialização dos bens simbólicos contemporâneos (CANCLINI, 2015), percebemos que os sujeitos envolvidos no processo de punição da personagem Victória parecem colecionar novos hábitos, e um dos principais é, justamente, coletar imagens da agonia alheia. E, mais do que colecionar imagens, parecem colecionar hábitos de sadismo, que os levam a sentir prazer com a dor do outro.

As análises das multissemioses presentes em *White Bear* nos fizeram entender vários aspectos relevantes da obra, que nos revelaram e desvelaram acontecimentos, sentimentos, envolvimento e julgamentos inesperados. Fizeram-nos entender, de forma mais clara, a constituição das personagens e dos aspectos culturais do contexto retratado, bem como do rigor punitivo ao qual a personagem Victória é submetida.

Concluimos que todo crime exige uma punição, mas devemos repensar essa prática social. Mesmo não sendo tão comum, ainda existem apedrejamentos e torturas em praças públicas, ou, em outras palavras, exposição nas mídias sociais, quando, por exemplo, maridos descobrem traições ou quando fins de relacionamentos não são aceitos. Como forma de punição, a pessoa que traiu tem a sua vida publicada nas mídias sociais. Nesses, e em muitos outros casos, podemos entender que as punições e as torturas não acabaram, mas evoluíram, ganharam formas e contornos tecnológicos.

Os criminosos devem temer a punição, mas não como antes, quando eram necessárias a exposição das torturas para que servissem de “exemplo” para a população. Foucault (2004) diz que “é a certeza de ser punido e não o espetáculo horrível de punição pública que deve desencorajar o crime” (FOUCAULT, 2004, p. 12). É necessário que tenhamos cuidado para não deixar o futuro retomar o passado, mesmo que de forma indireta, como no caso de Victória, que é julgada pela atrocidade que cometeu e punida, sendo forçada a reviver o que fez.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- CANCLINI, Néstor García. Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação. *Opinião Pública*. Campinas, v. 8, n. 1, p. 40-53, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/op/v8n1/14873.pdf>>. Acesso em: 28 ago 2018.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas, poderes oblíquos*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2015.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Lisboa: Mobilis in Mobile, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalheite. 39 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.
- ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Marcio Roberto Santim da. *Culto ao corpo: expressões contemporâneas do exibicionismo e voyeurismo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17306/1/Marcio%20Roberto%20Santim%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 08 jul 2018.

Referência Audiovisual:

WHITE Bear (Temporada 2, ep. 2). *Black Mirror: the complete second series*. [Seriado]. Direção: Carl Tibbetts. Produção: Barney Reisz. Intérpretes: Lenora Crichlow, Michael Smiley, Tuppence Middleton. Roteiro: Charlie Brooker. Londres: Zeppotron, 2013. 1 DVD (133 MIN), color.

SINALIZAÇÕES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL PARA A LEITURA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DIGITAIS

Táisa Rita Ragi

Teciene Cássia de Souza

Camila Lessa do Carmo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a democratização da internet e os avanços tecnológicos que surgem na sociedade atual, os textos que circulam em nossa sociedade também sofrem algumas modificações. Assim, o gênero anúncio, que antes circulava no meio impresso e/ou via rádio, passou a circular no meio digital e televisivo e, como diversos outros gêneros, vem sendo modificado e atualizado, a cada época, para despertar a atenção de seu público-alvo. Por se caracterizar como um gênero multissemiótico que circula na sociedade e, composto por diversos recursos multimodais, podem ser feitas importantes discussões sobre sua estrutura, organização e composição, as quais podem ser trabalhadas na escola, como nos orienta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), pois a escola precisa

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2017, p. 69)

Diante disso, elegemos, como objeto de estudo para este capítulo, o gênero anúncio digital que circula na TV e, também, via internet, em plataformas como *YouTube* e as redes sociais, fazendo, pois, parte do cotidiano de diversas pessoas. E sendo um gênero muito presente na sociedade, é de

extrema importância que seja trabalhado também na escola, como objeto de estudo e análise, como já acontece com a anúncio impresso.

Desse modo, o presente capítulo tem por objetivo apresentar algumas considerações sobre o gênero anúncio digital e suas implicações no processo de ensino. Para tal, este trabalho encontra-se dividido em duas seções principais, em que discutimos a importância do trabalho com os textos multissemióticos aliado à Gramática do Design Visual (GDV) e apresentamos uma proposta de análise de um anúncio digital, intitulado *Havaianas Concha*, que foi ao ar no ano de 2018.

Para fundamentar nosso estudo, apoiamos-nos em autores como González (2009), Vieira (2012), Vieira e Silvestre (2015), Joly (2007), e Kress e van Leeuwen (2006). Esses autores abordam os conceitos da Gramática do Design Visual (GDV), do discurso, do processo de retextualização, da função da imagem, bem como sobre o processo de produção de sentidos.

Espera-se que o presente capítulo contribua para com a formação continuada de professores que desejam refletir, em suas aulas, contextos de leitura e escrita que levem em consideração os gêneros multissemióticos, em ênfase, o anúncio publicitário.

OS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Os textos se organizam em diversos gêneros e se desenvolvem conforme o contexto em que estão inseridos. Desse modo, são utilizadas ferramentas distintas para descrevê-los, como é o caso do anúncio, que usa recursos semióticos vários, em um rico processo de produção de sentidos. Assim, a campanha ganha um outro tipo de holofote, na qual ultrapassa os meios impressos e ganha animação, cor, sons e efeitos de vídeo. Isso se deve pelo fato de a maioria da população estar conectada à internet, por meio de smartphones, conectadas em meios digitais e em plataformas tecnológicas que proporcionam um acesso ilimitado a todo tipo de informação, como é apontado por Vieira e Silvestre (2015, p. 38):

À parte as mudanças globais, que exerceram marcante influência sobre a linguagem, pertencemos a uma sociedade da imagem; somos cidadãos multimodais a ponto de descansarmos quando vemos imagens em frente à TV. Somos fruto de uma sociedade digital, uma sociedade multimodal. Foi nesse favorável contexto que o discurso *monomodal* encontrou terreno fértil para se *ressemiotizar* e compor os atuais discursos multimodais.

Com isso, empresas passaram a realizar uma análise da sociedade e destinar os seus produtos, de acordo com seus desejos, a fim de despertar no consumidor a vontade de comprar, o é que feito por meio de artifícios descontraindo e leves, para seduzir o consumidor, pois, segundo Joly (2007, p. 44), “se estas representações são compreendidas por outros que não aqueles que as fabricam, é porque existe entre elas um mínimo de convenção socio-cultural, por outras palavras, que elas devem grande parte da sua significação ao seu aspecto de símbolo.”.

Com a globalização, a revolução tecnológica acelerou-se, fazendo com que o mundo globalizado reconfigurasse, recontextualizasse, não só as relações sociais, como também as práticas discursivas que, agora, têm de ser capazes de estabelecer comunicação em diferentes mundos, com diferentes sujeitos, agora organizados em redes, e muitos com uma espécie de *second life* (segunda vida), extremamente ativa em mundos digitais.

Nesse sentido, entende-se que, para realizar a leitura e compreender o que é dito, faz-se necessário que o leitor consiga compreender os modos de organização dos sistemas signícos que compõem a imagem, pois elas proporcionam uma base para se construir o saber. Nesse sentido, segundo Joly (2007, p. 47), “desde a mais tenra infância que aprendemos a ler as imagens, ao mesmo tempo que aprendemos a falar. Frequentemente as imagens servem mesmo de suporte à aprendizagem na linguagem”, ou seja, a imagem, em movimento ou estática, pode contribuir, significativamente, para o processo de aprendizagem, em todas as etapas de aprendizado.

É necessário compreender que as obras multissemióticas fazem parte do dia a dia do sujeito, que é bombardeado por gêneros como anúncios, panfletos, comerciais, memes, que se articulam a eventos do cotidiano com o propósito de promover diversão e entretenimento. Por isso, é importante

compreender que as semioses não são um conceito unilateral apresentado por um lado só, pelo contrário, são integradas pela pluralidade dos grupos sociais que descrevem fatos sobre a realidade e assim, representam a forma como vemos o mundo e nos comunicamos nele. Por essa razão, são atreladas ao nosso íntimo por representarem os sentimentos experienciados. Joly (2007, p. 83) assevera que

Num sentido (percebido/nomeado) revela até que ponto a própria percepção das formas e dos objetos é cultural e o modo como aquilo a que chamamos a semelhança ou a analogia corresponde a uma analogia perceptiva e não a uma semelhança entre a representação e o objeto: quando uma imagem nos parece semelhante é porque ela foi construída de uma maneira que nos leva a descodificá-la tal como descodificamos o próprio mundo.

De acordo com Vieira e Silvestre (2015), os discursos associados aos textos publicitários são sutis, os quais demonstram conforto e emoção ao espectador, pois são sistemas que oferecem familiaridade e afetividade em sua estrutura, no intuito de satisfazer os anseios do leitor. Logo, é concebida a ideia de que o discurso híbrido é caracterizado por junções de palavras, sons e imagens, em semioses que são reflexos da globalização, reverberados na língua portuguesa, pois

Essas mudanças favoreceram o surgimento de um discurso híbrido, construído pela combinação de palavras e de imagens, fruto da criação da nova geração de designers gráficos, que lidam com letras, palavras e imagens, multiplicando cada vez mais essa linguagem híbrida que tende a se tornar dominante. Como resultado, podemos dizer que a linguagem hegemônica deste século não reside apenas na imagem, nem na palavra, mas no uso híbrido de várias semioses. (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 79)

Por consequência, é visto que nos anúncios digitais são produzidas metáforas visuais que introduzem de maneira leve e muitas vezes engraçadas, comerciais e anúncios que propagam a venda de seu produto. Dessa maneira, à medida em que é exposta a sua funcionalidade, é descrito o valor que tal objeto agregará ao consumidor; para isso, são utilizados atores, cantores e personalidades como estratégias de persuasão a fim de incitar o dese-

jo de compra. Outro ponto que vale ressaltar é o cenário, principalmente dos curta-metragens os quais são plurissígnicos por articularem mais semioses e, por consequência, a mensagem torna-se sedutora ao sujeito-receptor, uma vez que

Os textos multimodais, por meio das metáforas visuais frequentes nos anúncios publicitários, têm se tornado importantes agentes dos mercados consumidores, pois contribuem para o aumento das vendas nos espaços internáuticos e também nos espaços midiáticos e televisivos. A cor, o traço e a imagem fortalecem a conexão entre os diversos recursos semióticos, gerando nova gama de discursos multimodais. (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 81)

Nesse sentido, considera-se que os textos multissemióticos são enriquecedores para a sociedade, pois além de promoverem diversas percepções, circulam no cotidiano social e integram as diferentes relações humanas:

a multissemiose marca a sociedade contemporânea: sistemas de reconhecimento automático de voz, letreiros luminosos, outdoors, panfletos, jornais com fotos, hipertextos, mangás, emoticons e outros elementos imagéticos e sonoros fazem parte das nossas vidas diárias, de uma forma ou de outra. (VIEIRA, 2012, p. 2)

Considerando o processo de organização dos textos multissemióticos, temos a GDV – Gramática do Design Visual -, proposta por Kress e van Leeuwen (1996), que tem por objeto de estudo o texto imagético e sua leitura. De acordo com Biasi-Rodrigues e Nobre (2010, p. 93) “os significados das regularidades encontradas em imagens produzidas na cultura ocidental, tornando-se um instrumento de apoio para os estudos linguísticos quando os objetos de análise forem textos/gêneros multimodais”. Assim, a GDV apresenta três metafunções que auxiliam esse trabalho e que darão suporte à análise do gênero estudado. São elas:

- a. Metafunção composicional: que está relacionada à organização das imagens no texto. Assim, nessa função, podemos observar a saliência, o enquadramento e o valor informativo.

- b. Metafunção representacional: que analisa os elementos que estão sendo representados na imagem, ou seja, pessoas, animais, objetos, entre outros.
- c. Metafunção interacional: referente às relações entre os participantes (representado e interativo). Essa relação pode ser entre os participantes representados; pode ser entre o participante representado e participante interativo; ou ainda entre os participantes interativos. (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010)

É válido destacar que apesar de a GDV ser pautada no estudo e análise de imagens estáticas, utilizamos suas considerações também para o trabalho com o texto em movimento, como é o caso do anúncio digital, como será possível observar na seção de análise do gênero. Além disso, o trabalho com a análise das imagens e dos recursos que compõem os textos que circulam na sociedade auxiliam na ampliação da leitura crítica, uma vez que os leitores passarão considerar pontos importantes de uma produção imagética que podem não ter sido observados em leituras anteriores.

Portanto, torna-se um importante objeto de estudo e aprendizagem, pois a partir dessas práticas desenvolve-se o entendimento crítico do objeto analisado, além de fortalecer a interpretação de textos verbais e não verbais. Dessa forma, é pertinente criar ambientes propícios a essas discussões que fomentem a troca de ideias, proporcionando ressignificações. E por consequência viabilize o distanciamento de ideologias alienadoras empregadas pelos meios de comunicação, com isso o sujeito é capaz de transformar-se em um receptor analítico, reflexivo e detentor das suas próprias escolhas.

O GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E SUA ANÁLISE

O anúncio publicitário é um gênero discursivo que possui grande cobertura social, uma vez que é veiculado pelas grandes mídias comunicacionais, como televisão, redes sociais, cartazes, *outdoors* etc. Esse gênero tem como finalidade a divulgação de um produto, serviço ou ideia, sendo assim, o anúncio publicitário faz uso de elementos semióticos entre outros, para a persuasão do consumidor.

Em outras palavras, Gonzales (2003) ressalta o fato de os textos publicitários serem compostos, comumente, por signos verbais e não verbais, mantendo uma organização textual formada pela multissemiose. Para o autor, os textos publicitários, embora com algumas diferenças, apresentam uma tendência recorrente de serem divulgados pela mídia eletrônica (televisão, internet, rádio, cinema) ou pela mídia impressa (revistas, listas e guias, jornais, mala direta) e apresentam combinação de semioses verbais (palavras) e a semioses não verbais (imagens, sons, movimentos, cores, diagramação), com a seguinte estrutura: título, imagem, texto, marca e slogan. De um modo geral, os textos publicitários têm

um apelo visual muito forte, o que atrai fortemente, também, o interesse dos adolescentes. São textos multimodais, em geral, caracterizados pela combinação de modos semióticos como cores, layout, som, tipografia e imagens fundamentais para fomentar significados e atingir o leitor com um propósito específico. (BARREIROS; ROCHA, 2016, p. 16)

O gênero anúncio publicitário é muito frequente no cotidiano social, demandando do cidadão habilidades para a compreensão de seus modos de organização, de seus processos de (re)construção das situações sociais, das estratégias de persuasão, das semioses que constituem cada tipo de produção.

Nesta seção, apresentaremos uma possibilidade de análise de campanha publicitária digital das sandálias havaianas. A marca possui como estratégia em seus anúncios, o uso de personalidades, nacionais e internacionais, que denotam uma estratégia de discurso de autoridade. A análise da campanha, estrelada pela atriz Isis Valverde, evidencia alguns mecanismos usados para a propagação do anúncio que serão discutidos a seguir.

A campanha foi produzida em 2018 para ser veiculada nas mídias televisivas, como TV e internet por meio do *YouTube*. O vídeo intitulado

“Havaianas Concha”¹ possui duração de 30 segundos e o cenário é uma praia. Na construção da campanha, a equipe da marca aborda um tema de conhecimento de mundo – o som que a concha marítima produz –, mas com um viés de humor. Na produção do anúncio, observa-se elementos da GDV das três metafunções.

A metafunção representacional pode ser caracterizada a partir da escolha dos personagens representados. Essa escolha consiste na apresentação da personagem Isis Valverde (atriz de uma rede aberta de televisão), de um rapaz que joga tênis na praia, de figurantes (pessoas que frequentam a praia, vendedor, salva-vidas e objetos diversos: chinelos, cadeiras, guarda-sol, prancha, etc). Nessa escolha, a personagem-atriz representa a personagem principal, tomada na publicidade como argumento de autoridade; o rapaz representa um frequentador da praia, que assume uma função de jogador de tênis para sugerir uma impressão mais aproximada de um evento do cotidiano social. Os frequentadores e objetos imprimem o contexto do evento enunciativo representado, favorecendo a contextualização das cenas, conforme se verifica na figura 1:

Figura 1: Contextualização do evento enunciativo representado



Fonte: Havaianas Concha, 2018.

Observa-se que as personagens-pessoas e suas ações que são representadas no anúncio apresentam uma coerência com as vivências cotidianas

¹ Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=VpgBRstKI9A>>.

de uma praia. Os objetos (vestimenta, guarda-sol, cadeira, acessórios, chinelos, expositor do vendedor são selecionados para a construção do plano geral do texto e para a construção do projeto de dizer.

No que tange à metafunção interacional, merecem destaque os gestos e os olhares entre os personagens representados – atriz e jogador de tênis. Nesse anúncio, há duas situações que merecem destaque. A primeira diz respeito ao fato de que o sujeito-espectador é guiado pelo olhar do personagem representado, ou seja, do rapaz.

Figura 2: Olhar do personagem



Fonte: Havaianas Concha, 2018.

O personagem aponta para frente e a câmera é deslocada para várias cenas, sequencialmente: vendedor, pessoas sentadas em cadeiras, marcação de um espaço para gols com chinelos, salva-vidas. Assim que o personagem aponta o dedo, há uma sequência verbal que vai indicando cada questão da cena que é ressaltada, o que, além de desvelar uma articulação entre linguagens, há uma busca de orientação do percurso interpretativo para o sujeito-espectador, ou seja, o foco de seu olhar.

Além disso, a segunda questão a ser destacada é a direção do olhar da atriz. Durante todo o anúncio, as cenas são construídas como se o sujeito-espectador fosse um observador. Na cena em destaque (figura 3), a personagem olha diretamente para o leitor, para o sujeito-espectador.

Figura 3: Olhar da personagem representada



Fonte: Havaianas Concha, 2018.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), quando os olhares se dão apenas entre os personagens das cenas ou para fora da cena, há uma busca de um não envolvimento direto com o leitor. Mas, quando esses olhares buscam o olhar do sujeito-espectador, há uma busca de criação de um clima de intimidade, de cumplicidade, de afeto.

Já em relação à metafunção composicional, os autores destacam que a organização das imagens nas cenas, na cultura ocidental, pode contribuir para um direcionamento da interpretação. Na figura 4, observa-se que as escolhas feitas pelos produtores não são aleatórias.

Figura 4: Organização espacial dos personagens



Fonte: Havaianas Concha, 2018.

Para Kress e van Leeuwen (2006), o valor de informação se refere ao valor que certos elementos integrantes de cada cena apresentam em relação a outros elementos de uma imagem. Os autores defendem que, numa sociedade ocidental que possui seus próprios valores, uma vez que a leitura se efetiva de cima para baixo e da esquerda para a direita, os elementos posicionados do lado esquerdo contêm informações já fornecidas e compartilhadas, portanto, são dados já familiares dos participantes. Os elementos posicionados do lado direito apresentam alguma informação nova, que pode não ser conhecida pelo leitor ou apresentar algum dado ao qual se deve prestar atenção. A inserção da personagem principal – Isis Valverde – à esquerda representa uma informação já conhecida pelo sujeito-espectador. Essa escolha pode indiciar que o personagem rapaz irá se constituir como um personagem importante para o desencadeamento da situação-problema que irá compor o cerne da narrativa apresentada pelo anúncio. O rapaz, inserido à direita na cena, indicia uma informação nova.

Nessa metafunção, destaca-se ainda a saliência, que é muito recorrente no gênero anúncio publicitário.

Figura 5 Enquadramento



Fonte: Havaianas Concha, 2018

Em função do gênero se configurar como um anúncio publicitário, o destaque do produto divulgado é uma característica essencial para a construção do projeto de dizer. Para tal, os produtores utilizam o recurso da saliência que coloca em destaque o produto. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a saliência trata do peso visual da imagem, ou seja, variação do tamanho dos elementos, foco, contraste e tons.

Para além das questões expostas, o anúncio publicitário faz uso de três recursos semióticos que são próprios dos textos em vídeo: diálogos verbais, sons e movimentos. Os diálogos são constituídos por turnos de fala entre dois dos personagens representados (Isis Valverde e rapaz que joga tênis). As falas convergem com as imagens, movimentos e sons. No âmbito dos recursos sonoros, merecem destaque o som das ondas (que imprime ideia de verossimilhança), a música de fundo (jingle - refrão simples e de curta duração, para ser lembrado com facilidade), a alternância de tons (para marcar a transição entre cenas). Os movimentos, que são expressos por meio de gestos feitos pelos personagens e expressões faciais, desvelam atitudes e contribuem para o processo de produção de sentidos. Nessa direção, é relevante pontuar que a GDV apresenta fundamentos basilares para a compreensão do projeto de dizer proposto pelos produtores de anúncios publicitários digitais. Essa perspectiva teórica permite uma atenção mais direcionada para a organização da composição fílmica, para os processos interacionais propostos pelos produtores entre personagens representados e entre esses personagens e os sujeitos-espectadores, para os tipos de representações dos personagens. Enfim, os pressupostos teóricos da GDV contribuem, sobremaneira, para a (re)construção da proposta argumentativa, para a percepção das estratégias de persuasão, para a compreensão dos processos de difusão de valores e de ideologias e de suas influências na constituição das identidades sociais.

Para Kress e van Leeuwen (2006), as produções que congregam diferentes recursos semióticos não denotam simplesmente as estruturas da realidade, mas produzem imagens da realidade que estão imbuídas dos interesses de instituições sociais. Assim, pode-se considerar que as escolhas feitas pelos produtores não são meras escolhas, não são apenas constitutivas

da composição, elas são, notadamente, semânticas, ou seja, indiciam sentidos e des/re/velam ideologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos por objetivo apresentar algumas considerações sobre os modos de organização do gênero anúncio digital. Para tal apoiamos-nos na Gramática do Design Visual (GDV), que apresenta uma proposta de análise pautada em três metafunções constitutivas das produções imagéticas. Dada a extensão deste capítulo, apresentamos uma ilustração de como a GDV pode iluminar os processos de produção de sentidos de um anúncio publicitário.

A partir de uma perspectiva teórica que considera os modos de representação dos personagens, a natureza das interações entre os diferentes tipos de participantes e as escolhas feitas pelos produtores para a composição das cenas, é possível desenvolver estratégias de leitura que dão relevo aos diferentes recursos semióticos. Desse modo, podemos ressaltar que uma proposta de leitura, fundamentada nos pressupostos teóricos da GDV, pode favorecer a ampliação das habilidades relacionadas à percepção dos diferentes recursos indiciadores de sentidos, às escolhas dos produtores para a construção do projeto de dizer, às estratégias de persuasão, aos valores e às ideologias que podem ditar normas de comportamento e a constituição de identidades.

Assim, esperamos que este capítulo possa contribuir para uma ampliação da discussão sobre o gênero anúncio publicitário digital e para a formação de leitores críticos dado que a organização desse gênero se pauta na conjugação de diferentes semioses, as quais podem oferecer aos sujeitos-espectadores diferentes desafios para o percurso interpretativo.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, Érica; ROCHA, Regina Lúcia Faig T. P. da. *Gênero multimodal na sala de aula: uma propaganda digital em foco*. *Cadernos Neolatinos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 14-23, 2016.

Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/issue/view/762/showToc>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; NOBRE, Kennedy Cabral. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na Gramática de Design Visual: encaixamento ou subjacência?. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v.10, n.1, jan./fev., p.91-109, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a05.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GONÇALEZ, M. C. *Publicidade e Propaganda*. Curitiba: IESDE Brasil – S.A, 2009.

GONZALES, Luciene. *Linguagem publicitária: análise e produção*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

GUALBERTO, Clarice Lage. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 1, 2013, Uberlândia. Anais do SILEL. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 3, p. 1 - 19.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 11. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2007.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carmina. *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional análise de discurso crítica semiótica social*. Brasília - DF: J. Antunes Vieira, 2015, 170 p.

VIEIRA, Mauricéia S. de P. *A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas*. *Anais do SIELP*. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 1-8. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA EM SALA DE AULA: DISCUSSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Natália Rodrigues Silva do Nascimento

Maria Luiza de Paula

CONSIDERAÇÕES SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA E SUA UTILIZAÇÃO DIDÁTICA

Trabalhar com a língua(gem) no âmbito discursivo da sala de aula é uma grande responsabilidade e uma construção contínua. A concepção que será abordada nesse trabalho é a de que essa elaboração é feita em conjunto entre os vários sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, pretendemos fazer a leitura de uma tirinha do Armandinho (BECK, 2020) que não somente contemple os recursos textuais que geralmente são explorados nos livros didáticos, mas que também aborde o universo discursivo a partir do qual se orientam os diálogos de construção na relação de ensino e aprendizagem, ao considerarmos esse texto como um enunciado concreto.

As tirinhas do Armandinho, criadas por Alexandre Beck e publicadas na página *Armandinho*, na rede social *Facebook*, são elaboradas de modo a ter como protagonistas crianças que, a partir de um modo de ver o mundo resultante de um misto de inocência, simplicidade e criticidade, proporcionam reflexões críticas, irônicas e afiadas a respeito de situações concretas e atuais que afetam a sociedade brasileira. Nesse viés, a tira (BECK, 2020) que elegemos para análise no presente artigo tem como temática o aumento do valor dos impostos sobre os livros e, como acontece com a maioria das tirinhas do Armandinho, trata a questão com muita criticidade e ironia.

É interessante observarmos que o gênero discursivo tira circula amplamente nas mais variadas práticas sociais, seja no espaço escolar propriamente dito, com a presença marcada principalmente nos materiais didáticos, seja para fins de entretenimento, em revistas de quadrinhos e nas redes

sociais. Dessa forma, na maioria das vezes, a tira também tem o formato de uma história narrada em quadrinhos, mas possui um número reduzido de quadros (MATTAR, 2010), que podem ser dispostos em uma tira na vertical ou na horizontal. Mattar, embasada em Ramos, conceitua as tirinhas do seguinte modo:

Ramos (2007) considera as tiras (quer seja em quadrinhos, cômicas, de humor ou somente tiras) uma narrativa com desfecho inesperado, que leva ao humor, utilizando-se de recursos verbais e não verbais dentro de uma linguagem própria, a dos quadrinhos, ou seja, balão, requadros, pictogramas, etc. O tipo textual narrativo é o predominante e tem nos diálogos um de seus elementos constituintes apresentando começo, meio e fim. (MATTAR, 2010, p. 49)

Dessa forma, como elementos constituintes das tiras, os recursos verbais e não verbais são caminhos por meio dos quais podemos construir sentidos. Assim, esses múltiplos elementos que norteiam as possíveis significações de um texto são denominados multissemioses. Sobre esse aspecto, Coscarelli e Novais (2010) discorrem que

No caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sógnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção de sentido. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 39)

Assim, é possível encontrarmos diversos elementos multissemióticos em tiras em geral, tais como cores, textos verbais, simulação de movimento, enquadramentos, entre outras, e, no caso específico da tirinha escolhida para a discussão nesse capítulo, temos também a configuração ilustrada das personagens (adulto *versus* criança), o enquadramento, a utilização de caixa alta, a ausência de delimitação em algumas “paredes” de quadrinhos, além da própria conversa, que dialoga com a realidade do leitor, ao mesmo tempo em que perpassa, também, pela história narrada nos quadrinhos.

A partir do momento em que se passou a discutir mais sobre os textos de materialidades diversas que circulam em sociedade, os materiais didáticos disponibilizados aos alunos do ensino básico começaram a incluir, em suas atividades, alguns tipos de textos multissemióticos. As tirinhas, especificamente, ganharam um espaço considerável nos livros didáticos e se fazem presentes, tanto para ilustrarem algum fenômeno gramatical, quanto para servirem de objeto de análise para os alunos, durante os exercícios de fixação da temática abordada.

Entretanto, é possível notar que a maior parte desses materiais didáticos utiliza as tirinhas como uma forma de propiciar a identificação e a classificação dos termos gramaticais em atividades geralmente mecânicas, sem apresentar propostas que extrapolem o nível formal da língua e propiciem aos alunos reflexões sobre as práticas linguísticas que os falantes mobilizam ao produzirem seus discursos.

Sobre o tema, Neves (2011) afirma que os livros didáticos, ao invés de utilizarem as tirinhas para provocarem os alunos a refletirem sobre o funcionamento da língua nas interações entre os sujeitos, trazem, geralmente, como proposta, atividades mecânicas de identificação de termos gramaticais, em frases soltas e descontextualizadas, tratando as palavras e expressões da língua como entidades autônomas, o que não provoca os alunos a investigarem os usos efetivos da língua pelos falantes:

Ainda para refletir sobre a possibilidade de um trabalho, junto aos alunos, de compreensão de situações problemáticas na interação, selecionei várias tiras e alguns outros quadrinhos existentes em livros didáticos adotados na rede pública, material esse que, em geral, é usado para que, nas suas poucas palavras, os alunos encontrem substantivos, pronomes, preposições etc. e que poderia ser aproveitado para entender-se, por exemplo, a variada possibilidade de falhas que impedem o bom êxito da interação. (NEVES, 2011, p. 132)

Ainda segundo a autora, os exercícios presentes nos materiais didáticos que trazem as tirinhas como objeto de análise, preocupam-se mais com a identificação e a classificação de entidades gramaticais do que com os projetos de sentidos dos falantes durante a interação discursiva, o que faz

com que a língua seja tratada como algo fragmentado e desvinculado das interações reais dos sujeitos na vida em sociedade. Nesse sentido, ao analisar um exercício presente no livro didático que tem como objeto uma tirinha, Neves (2011) comenta que:

Novamente, a atenção só vai para a rotulação, identificação, sub-classificação, e com a frase arrancada do texto, como se o texto fosse peça morta, simples registro gráfico extenso do qual se pode tirar um ou outro pedacinho, para praticar o esporte de dar nome a certas palavras que nele ocorrem. Outro problema ilustrado, no caso da exploração dessa tira, é a compartimentação das noções, como se o texto não se construísse com todas as classes de palavras - e todas com função no fazer do texto - de tal modo que, dentro da lição sobre pronomes pessoais, só essa entidade pudesse ser observada. (NEVES, 2011, p. 150)

Assim, a tirinha é geralmente trabalhada em sala de aula como um pretexto para o estudo gramatical que tem como fim a identificação e a classificação de vocábulos isolados, tanto dos outros elementos da sentença, quanto das condições efetivas de realização do discurso na interação entre os falantes. Isso faz com que a investigação fique restrita aos elementos formais isolados e se perca a oportunidade de fazer discussões ricas sobre a língua em uso, privando os alunos de abordagens mais produtivas em relação ao funcionamento da língua como uma ferramenta que os falantes utilizam para produzirem discursos e interagirem com outros sujeitos e com o mundo ao redor.

Reduzir a relação de ensino e aprendizagem à mais pura identificação de recursos textuais de maneira descontextualizada, restringe o acesso do estudante a atividades meramente mecânicas, sem que haja um respaldo crítico e reflexivo, por meio do qual o aluno consiga se desenvolver criticamente. Dessa forma, a abordagem discursiva de um trabalho que conta com a análise de um gênero como as tirinhas necessita conceber o gênero do discurso como um enunciado concreto, utilizado em uma prática social.

Sobre esse aspecto, Bakhtin (2016) explica que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou

daquele campo da atividade humana. (...) Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p. 11-2)

Por intermédio do conceito de gêneros do discurso destacado acima, percebemos que os falantes empregam a língua com o objetivo de produzirem enunciados e interajam com outros sujeitos, nas mais variadas práticas sociais, de modo que os elementos linguísticos e gramaticais empregados estão a serviço do projeto de dizer ou da intenção discursiva dos falantes. Isso faz com que toda análise de textos que se restrinja às formas estruturais e que desconsidere as condições reais de produção, circulação e recepção dos textos pelos sujeitos não seja capaz de perceber o funcionamento efetivo da língua. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2016) afirma que:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indifferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (BAKHTIN, 2016, p. 16-7)

A abordagem da língua de modo a considerar, não só a estrutura das construções, mas também a situação de interação em que o enunciado foi produzido, recebido e circula tem lugar nos estudos linguísticos, mas, também, fundamental importância no que diz respeito ao ensino de línguas. Bakhtin (2013) enfrenta o tema, ao se debruçar sobre o ensino da língua materna em um texto em que podemos perceber que tal estudioso fala ocupando efetivamente o lugar de professor. No referido texto, o autor afirma que:

[...] É necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva. [...] Resta ao professor ajudar nesse pro-

cesso de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa. (BAKHTIN, 2013, p. 42-43)

Dessa forma, para que haja uma troca de saberes efetivamente válida para a construção de conhecimentos de um aluno em sala de aula, é imprescindível que o trabalho seja realizado em conformidade com as práticas sociais em que os sujeitos estão envolvidos. Sendo assim, os enunciados concretos, quando abordados em sala de aula, devem ser analisados em conjunto aos seus contextos de produção, de recepção e de circulação, uma vez que somente dessa forma o material é reconhecido pelo que é: um material vivo, construtor de sentidos e de reflexões.

Assim, uma das formas mais propícias de dinamizar a vida encontrada nos enunciados concretos para o trabalho com as competências de leitura e de escrita em sala de aula, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante BNCC, requer o uso de textos multissemióticos, a partir de uma abordagem que amplie o horizonte dos estudantes em relação às possibilidades de plurissignificação. Sobre esse aspecto, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma que

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 485)

Dessa forma, fica evidente que o uso de textos que mesclam diferentes linguagens em seu projeto de sentido propicia uma mais profunda relação de ensino e aprendizagem, para além de qualificar as práticas linguísticas dos alunos. A BNCC (BRASIL, 2018) também postula que, da mesma maneira que as estruturas e formas dos estudos da linguagem são importantes para o aprendizado da língua materna, a relação com a materialidade exterior (contextos, sujeitos envolvidos, responsividade dos textos) reflete, igualmente, tal importância para análise.

Para atender à demanda do contexto da sala de aula, a análise multisemiótica da materialidade do texto e de todas as vozes que por ele são evocadas e suscitadas, abre, segundo Nascimento, Teodoro e César (2019), um caminho que é promissor para ser trabalhado nesse novo contexto escolar de profundas modificações e que tem que acompanhar o ritmo de mudanças sociais e culturais da sociedade, principalmente quando nos referimos aos enunciados que circulam amplamente nos contextos digitais e tecnológicos, os quais fazem parte do cotidiano dos alunos fora do contexto escolar. Caso a escola se proponha a preparar os alunos para atuarem nos mais variados âmbitos sociais, tais textos devem ser contemplados durante as aulas, uma vez que refletem e refratam os modos com que os falantes utilizam a língua, nas interações discursivas da nossa sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a tirinha surge como uma rica opção, enquanto gênero discursivo presente no cotidiano dos alunos e que pode ser utilizada para além de estratégias em trabalhos com as habilidades previstas em documentos oficiais (tais como: leitura e escrita), contribuindo, também, com discussões sobre o senso crítico e a liberdade de escolher modos e meios pelos quais possam expressar suas ideias, o que contempla as formas de utilização de todas as semioses presentes nos enunciados multisemióticos, como a tirinha, como um todo completo, por meio do qual há a produção de sentidos.

PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DA TIRINHA DO ARMANDINHO, NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em vista das discussões que fizemos até o momento, e pensando em nosso objetivo com o presente texto, no sentido de apresentarmos uma proposta de trabalho com o gênero discursivo tirinha, em sala de aula, de modo a contemplar esse texto como um enunciado concreto, escolhemos, como metodologia de análise, a ordem metodológica para estudo da língua proposta por Volóchinov (2017). Assim, segundo o autor:

[...] A ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva

em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220)

Desse modo, pensarmos a tirinha em análise em conformidade com a ordem metodológica proposta por Volóchinov (2017), pressupõe estudarmos esse enunciado em estreita relação com as suas condições de produção, circulação e recepção. Isso ocorre, uma vez que no momento em que fala em “formas e tipo de interação discursiva” (op. cit) concretas, o estudioso está pensando, justamente, nas condições de realização desse enunciado em sua concretude, ou seja, na prática social efetiva em que foi produzido, recebido e circula.

Ao analisarmos a tirinha escolhida, não podemos deixar de considerar que ela foi produzida para circular na página do produtor existente na rede social *Facebook*, de modo que esse meio de circulação propicia o compartilhamento em massa desse enunciado, que passa a circular de forma mais abrangente e massiva do que se tivesse sido publicado em um jornal impresso, por exemplo. Além disso, não podemos nos esquecer, que o autor da tirinha mantém um discurso de crítica e questionamento às práticas do atual governo federal do Brasil (gestão 2019-2022), de modo que suas tirinhas, geralmente, circulam entre os usuários do *Facebook* que mantêm um posicionamento político parecido com o do autor da tira, de forma que são esses leitores que impulsionam a circulação das tirinhas de maneira mais ampla, seja por meio das curtidas e comentários, seja por meio do compartilhamento, ferramentas digitais que dão maior visibilidade e engajamento para a publicação.

Ao utilizar uma tirinha como objeto de análise e de discussão em sala de aula, o professor pode abordar os aspectos relacionados à materialidade do gênero discursivo em estreita relação com as suas características de produção, circulação e recepção, de modo a analisar esse enunciado, como ele se realiza efetivamente nas práticas sociais. Isso pode ser feito por meio da reflexão sobre questões simples, como: quem escreveu a tirinha? Quando?

Onde? Por quê? Para quem? Onde circulou? Quem leu? O que os leitores comentaram?, entre outras questões que, além de contextualizarem o enunciado no tempo e no espaço, possibilitam que os alunos percebam nuances e características, inclusive linguísticas, que são indissociáveis da situação discursiva e dos sujeitos envolvidos na enunciação.

Quanto ao segundo ponto apresentado por Volóchinov (2017) em sua ordem metodológica, o texto em análise deve ser visto como um enunciado pertencente a um determinado gênero discursivo, de modo que, além de o considerarmos como um enunciado que responde e suscita outros enunciados na corrente enunciativa, temos que ter em mente que ele compartilha características relativamente estáveis com outros enunciados, dentro do campo de atividade humana em que se realiza. Desse modo, a tirinha analisada compartilha com outras tirinhas características composicionais e temáticas, ainda que seja única e irrepetível.

Nesse viés, podemos considerar que a tirinha do Armandinho (BECK, 2020) possui semelhanças com outras tirinhas, principalmente no que diz respeito ao tom irônico com o qual aborda certos temas políticos, sociais e culturais importantes para a nossa sociedade. Além disso, possui a configuração comum de ser uma tira de quadrinhos horizontal, colorida e com balões de falas que, mesmo não sendo tão nitidamente delineados, estão presentes na tirinha, expondo os diálogos e comentários das personagens.

No entanto, as tirinhas do Armandinho, de um modo geral, têm como peculiaridade o protagonismo de crianças que, mesmo tratando dos assuntos de forma às vezes simples e pueril, podem suscitar no leitor, a criticidade e o questionamento diretos e marcantes de situações que afetam a realidade brasileira. O fato de essa chamada de atenção vir de crianças torna os temas trabalhados nas tirinhas ainda mais contundentes. O efeito de humor geralmente ocorre a partir dessa questão, pois são as crianças que enfrentam e se posicionam criticamente, em face das situações que são importantes a todos nós, o que nos chama ao debate.

A tirinha em análise, portanto, não pode ser investigada sem que o contexto em que foi produzida seja sempre lembrado. É sabido que a reforma tributária é um tema que levanta muitas discussões em nossa sociedade,

principalmente diante do fato de nem sempre os produtos restritos a uma pequena parcela da população, considerada elite, sofrerem tributação da mesma forma que os produtos mais populares e relevantes culturalmente, o que contribui para a manutenção e o aumento das desigualdades sociais, culturais e econômicas que assolam nosso país há muito tempo.

No caso do aumento dos impostos sobre os livros, assim que as pessoas tomaram conhecimento de que a reforma tributária pudesse torná-los um bem mais caro e menos acessível à população, considerando, inclusive, que a nossa sociedade já é conhecida por não ter o costume de ler, muitas manifestações contrárias a essa tributação começaram a surgir, principalmente nas redes sociais. A situação se agravou no momento em que o atual ministro da economia, Paulo Guedes, afirmou ser o livro “coisa da elite”, o que deu ensejo a vários protestos relacionados a esse pronunciamento, inclusive a tirinha em análise foi produzida em meio a essa situação discursiva. Dessa forma, o enunciado sobre o qual estamos nos debruçando não pode ser considerado fora dessas condições concretas em que foi produzido, circulou e foi recebido, discussões que devem ser levadas para a sala de aula, a fim de tornarem os debates e as análises mais próximos das condições reais e concretas de realização desse enunciado.

Por fim, seguindo a ordem metodológica proposta por Volóchinov (2017), as questões linguísticas serão analisadas apenas após a consideração desses fatores que se relacionam mais à parte extraverbal dos enunciados, ou seja, à situação social e aos sujeitos envolvidos em sua realização concreta na prática social. Sem essas questões relacionadas às condições de produção, circulação e recepção do enunciado no campo de atividade humana de que faz parte, a análise puramente gramatical compromete a produção de sentidos e prejudica a investigação da linguagem em uso efetivo pelos falantes em suas práticas discursivas.

Essa discussão ganha maior relevo quando aplicada às práticas didáticas, posto que a análise de enunciados em sala de aula não pode prescindir da investigação da materialidade destes inserida nas condições efetivas de produção, circulação e recepção dos enunciados na vida em sociedade.

Assim, em vista dessas reflexões, passaremos à análise da tirinha (Figura 1), em conformidade com a ordem metodológica proposta por Vo-

lóchinov (2017), sinalizando para questões que podem ser ressaltadas pelo professor, ao utilizar essa tirinha em suas aulas de língua materna.

Figura 1: Tirinha Armandinho (BECK, 2020), publicada em 18 de agosto de 2020



Fonte: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

Depois de discorrer acerca das formas e interações discursivas em suas relações concretas e de buscar entender que essas formas e interações mantêm uma estreita relação na construção ideológica dos sujeitos e no fazer destes no mundo, isto é, após conceber o presente enunciado de modo concreto, considerando a corrente enunciativa de que *é/faz* parte, é o momento da revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Para isso, é interessante observarmos que as características usuais do próprio autor, em seus trabalhos com tirinhas, seguem uma certa similaridade significativa, como o enquadramento utilizado, que faz com que somente as crianças apareçam por inteiro, enquanto, dos adultos, são mostradas apenas as pernas. Essa escolha gráfica por parte do autor dá margens para inferirmos que as crianças, porta-vozes de suas mensagens críticas e reflexivas, além de serem muito pequenas, ainda estão livres da corrupção que os adultos carregam em si, em corpo e em fala.

No caso da tirinha eleita para a discussão em sala de aula, é válido enfatizar que a conversa que estabelecemos com a tirinha parte de uma estrutura verbal fomentada apenas pela personagem criança, tendo em vista que o adulto presente na cena não enuncia verbalmente. Apesar de não haver uma interferência explícita por parte do adulto no diálogo, é possível inferir sua presença (física e verbal), por meio de estratégias e de recursos multissemióticos e coesivos ilustrados pelo autor, já que é possível notar a figura da personagem criança olhando para cima, em posição de falar com

alguém muito maior que ela. Sobre a questão do enquadramento (plano), Ferreira, Leandro e Coe (2019) dissertam que:

Esses planos também são indicadores de sentido. Embora pareça simples, a escolha de planos é uma atividade discursiva, pois essa escolha representa pistas interpretativas e des/re/velam um projeto de dizer. Um plano pode cobrir, tensionar, camuflar, expor, esgarçar informações/conteúdos. (FERREIRA; LEANDRO; COE, 2019, p. 77)

Dessa forma, podemos inferir que a escolha de desenhar apenas a criança por inteiro e ilustrá-la olhando para cima, faz dessa semiose uma potencial construtora de sentidos, nessa abordagem em sala de aula.

Em relação aos recursos coesivos, que estão carimbados nas aulas de língua portuguesa como pontos apresentados e nem sempre aprendidos/entendidos pelos alunos, Antunes (2005) defende que a coesão é a propriedade por meio da qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido. Dito isso, é imprescindível que essa aresta seja trabalhada nas aulas voltadas às linguagens, mas de modo que o aluno consiga construir, juntamente ao docente e aos colegas, de modo colaborativo e enriquecedor, sentidos por meio das ligações verbais e extra-verbais apresentadas pelo texto, e não (apenas) por meios explícitos, por exemplo, pelo uso dos conectivos.

Sobre esse aspecto, vale observar que a primeira fala da personagem é uma pergunta retórica (“Aumentar o preço dos livros?”), que indicia o sentido de que Armandinho estaria repetindo, incrédulo, a notícia que aparenta ter ouvido do seu pai. Nessa perspectiva, podemos pensar na retomada como um recurso coesivo para a construção textual-discursiva, que parte de uma análise multissemiótica e não mecanizada.

Além desse ponto, já que só as crianças aparecem falando nas tirinhas, esse recurso de o Armandinho fazer a pergunta como que repetindo a notícia dada por seu pai é um meio utilizado para que os adultos não precisem aparecer de forma explícita nas tirinhas. Nota-se que é uma estratégia que marca o estilo do autor das tirinhas do Armandinho, o que faz com que o recurso da suposta repetição, além de dar ao texto uma coesão linguística e discursiva, seja uma marca de autoria.

Na sequência, é possível analisar que o quadrinho do meio é dividido em duas partes, sem que haja uma divisão visível, e isso é passível de ser percebido porque a figura do Armandinho aparece duas vezes no que seria o mesmo quadrinho (o quadrado do meio sem divisória explícita). Na primeira imagem do menino, ele não olha para cima, como se estivesse falando com seu pai, mas olha para frente, como se estivesse falando consigo mesmo e refletindo sobre as consequências advindas do aumento nos impostos dos livros: “Mas daí vai subir o preço”, “Menos gente vai ler e...”, “Putz...”. A posição do Armandinho nessa primeira imagem reforça a ação de elencar as consequências do aumento dos impostos, tanto que ele parece com o braço semierguido, numa posição que pode significar um gesto de argumentação e que dá uma impressão de movimento à tirinha.

No mesmo quadrinho, Armandinho aparece olhando novamente para cima e perguntando ao pai, após elencar as consequências do aumento dos impostos: “Eles sabem bem disso, né?”. Nota-se que os efeitos da maior tributação dos livros apontados por Armandinho são todos negativos e, quando ele diz “Eles sabem bem disso, né?”, o efeito de sentido desse dizer faz com que o leitor pense que o aumento do tributo teve, justamente, esses objetivos, ou seja, qualquer que seja a justificativa que os legisladores tenham dado para o aumento dos impostos sobre o livro, segundo Armandinho, o real motivo é justamente fazer com que as pessoas leiam ainda menos. Isso fica ainda mais evidente por meio do modalizador “bem”, utilizado pelo garoto: “Eles sabem bem disso [...]”.

Ao abordarem as modalidades (que são expressas por meio de modalizadores), Andrade e Travaglia (2017) ressaltam o fato de esse recurso ser utilizado para marcar o posicionamento e servir como um fator de realce ao projeto de sentido dos falantes, o que faz com que seja uma estratégia linguística e discursiva importante aos usuários da língua, não podendo ficar de fora das discussões nas aulas de língua portuguesa:

Basicamente as modalidades são caracterizadas pela marcação de atitude do falante em relação ao que ele diz [...]. As modalidades estão comprometidas com a produção do enunciado, pois revelam um grau de engajamento maior ou menor de acordo com as escolhas do enunciador. (ANDRADE; TRAVAGLIA, 2017, p. 2)

Desse modo, o fato de Armandinho ter utilizado o “sabem *bem* disso” intensifica a incredulidade do menino, em face das consequências que o aumento dos impostos sobre os livros resultará aos leitores, implicações estas que são do conhecimento dos responsáveis pela elaboração do projeto de reforma tributária. Podemos perceber que a ausência do modalizador “bem” não comprometeria a produção de sentidos e a sentença ficaria “Eles sabem disso”. No entanto, essa estratégia proporcionou maior entonação ao dizer do menino, provocando os leitores a produzirem outros sentidos e servindo ao propósito argumentativo do autor da tirinha.

Além disso, é interessante notar que o pronome pessoal “eles” retoma pessoas que não estão presentes na tirinha, mas que são recuperados pelos leitores considerando a situação discursiva em que a tira foi produzida e os temas implícitos e explícitos suscitados por ela. Um leitor que não tenha conhecimento da problemática envolvendo a alteração nas leis tributárias, que pode aumentar os impostos sobre os livros, talvez não consiga recuperar o referente de “eles”. Isso reforça a necessidade de os enunciados serem analisados como integrantes de uma corrente enunciativa, sempre em interlocução com outros enunciados, outras situações discursivas e outros sujeitos.

Por fim, no último quadrinho, a imagem das pernas do pai reaparece, Armandinho vira-se de costas para ele e, com o punho erguido em protesto (em mais um recurso de simulação de movimento), diz: “Sacripantas!”. O adjetivo “sacripantas” que de acordo com o Dicionário Online de Língua Portuguesa, pode significar aquele que “não demonstra nem possui dignidade; que engana de maneira proposital; velhaco”¹, não é um termo usual do vocabulário infantil. No entanto, ele se ajustou muito bem à condição de indignação demonstrada pela personagem. Tal estratégia argumentativa do autor da tira dialoga com a relação, presente em suas produções, entre a inocência e simplicidade das crianças e a criticidade e os questionamentos

¹ Sacripanta. In: *Dicio*, Dicionário online de língua portuguesa. Porto: 7 graus, 2020. Disponível em <https://www.dicio.com.br/sacripanta/>. Acesso em 30 ago. 2020.

propostos pelas temáticas abordadas, o que revela, mais uma vez, uma estratégia discursiva e uma marca autoral.

A partir dessas discussões, notamos que, por mais que os materiais didáticos que contêm as tirinhas possam apresentar uma abordagem mecânica e voltada apenas à identificação e à classificação irreflexiva de entidades isoladas da língua, o professor pode utilizar esses enunciados ricos em estratégias linguísticas e argumentativas para abordar aspectos importantes sobre o uso efetivo da língua, nas mais diversas interações sociais.

Isso vai ao encontro de estratégias didáticas que se dediquem efetivamente à reflexão linguística, em conformidade com as disposições da BNCC (BRASIL, 2018) e em diálogo com o que muitos estudiosos entendem sobre o estudo da língua(gem). Nesse viés, Bakhtin afirma que “a oração é o elemento signifiante do conjunto de um enunciado, e ela adquiriu o seu sentido definitivo apenas nesse conjunto” (BAKHTIN, 2016, p. 45), de forma que a análise de palavras/sentenças isoladas das suas condições reais de produção, circulação e recepção, nas práticas sociais, mutila o estudo linguístico e discursivo e deixa de aproveitar as potencialidades que a língua apresenta, aos seus usuários, na prática. Tais potencialidades só podem ser pensadas a partir das situações reais de interação entre os sujeitos, os quais usam as estratégias linguísticas a favor dos seus projetos enunciativos, como vimos, ao investigarmos a tirinha escolhida como *corpus* de análise do presente capítulo. Nesse sentido:

Só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, contato que se dá no enunciado, gera a centelha da expressão; esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva fora de nós.

Portanto, a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. (BAKHTIN, 2016, p. 51)

Caso tenham como objetivo preparar os alunos para a atuação nas mais diversas situações sociais existentes, os professores terão maior êxito ao levarem para as aulas de língua portuguesa enunciados que, efetivamente, circulam no nosso cotidiano, inclusive os que não são usualmente encontrados na escola. Isso porque as abordagens didáticas serão mais efetivas caso

tenham como objeto de análise e discussão os enunciados concretos, ou seja, aqueles produzidos, recebidos e que circulam efetivamente nas práticas sociais, as quais envolvem situações concretas de uso da linguagem por sujeitos reais que operam com os recursos linguísticos e discursivos, a fim de exporem e defenderem o seus projetos de dizer. Dessa forma, todos esses elementos relacionados com a existência e realização dos enunciados na vida não podem ser deixados de lado no momento das discussões e das práticas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente capítulo foi abordar, teórica e metodologicamente, uma proposta de trabalho com o gênero discursivo tirinha em sala de aula, de modo a contemplar esse texto como um enunciado concreto. Para tanto, utilizamos como embasamento teórico e metodológico principal os estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016; 2013; VOLÓCHINOV, 2017), com o qual analisamos uma tirinha do Armandinho (BECK, 2020) acerca do aumento dos impostos sobre os livros, de forma a pensar nesse enunciado em sua potencialidade multissemiótica.

Dessa forma, discorreremos, inicialmente, sobre o conceito de enunciado concreto, trazendo considerações da BNCC (BRASIL, 2018) e de outros autores sobre a abordagem de textos multissemióticos em sala de aula. Em seguida, investigamos a tirinha, a partir das discussões sobre as multissemioses e sobre os processos linguístico-discursivos e enunciativos, sinalizando para as potencialidades dessas discussões, se levadas para a sala de aula. Finalmente, por meio da presente proposta, foi possível que esse enunciado fosse visto como verdadeiro elo da corrente enunciativa, indissociavelmente relacionado com a situação discursiva, com os sujeitos do discurso e com outros enunciados, o que potencializa o seu trabalho em sala de aula, ao propiciar uma abordagem que privilegia a linguagem em uso efetivo, pelos falantes, em uma dada prática social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Valdete; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Modalização em artigos científicos da área da Linguística. *Domínios de Linguagem*, v. 11, n. 3, p. 822-850, 2017. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37206>>.

Acesso em: 29 ago. 2020.

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

BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BECK, Alexandre (Armandinho). 2020. *Facebook: Armandinho*. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 jun 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, set. 2010. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/8118/5807>>.

Acesso em: 29 ago. 2020.

FERREIRA, Helena Maria; LEANDRO, Yago Marshal A.; COE, Geanne Santos Cabral. Videoanimação Man: uma proposta de leitura. In: FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio (orgs.). *O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 67-88.

MATTAR, Marileize França. *A Construção do Processo de Leitura em Língua Inglesa do Gênero Tiras em Quadrinhos no 7º Ano do Ensino Fundamental*. 2010. 189f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010.

NASCIMENTO, Natália Rodrigues Silva do; TEODORO, Aline; CÉSAR, Jovana Paixão. Videoanimação Alike: pensando o gênero discursivo videoanimação em sala de aula. In: FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco

Antonio (orgs.). *O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. Cap. 6. p. 125-144.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

PEDAGOGIA TRANSMÍDIA: REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA DENTRO DA CULTURA DE CONVERGÊNCIA

Daniela Ferreira da Silva

Thalyta Vasconcelos de Siqueira

Luiz Fernando Gomes

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Faculdade de Letras (Fale) da Universidade Federal de Alagoas – campus Maceió teve início em 2018 e é parte do projeto institucional que envolve diversos *campi* e cursos. A equipe do Pibid local é formada por uma coordenação institucional, na qual temos dois professores coordenadores da Fale, vinte bolsistas, três professores da Escola Estadual Onélia Campelo – situada no bairro Santos Dumont, em Maceió –, que atuam como supervisores e em cujas salas de aula o projeto se desenvolve. Na escola estão matriculados, aproximadamente, trezentos alunos das turmas de 8º e 9º anos, dispostas nos períodos da manhã e, tarde. Os bolsistas foram divididos em subgrupos de quatro a seis participantes para atuar, juntamente com seus supervisores, em projetos distintos em cada classe, dentro da proposta do projeto.

Nossas atividades no projeto Pibid estão sendo desenvolvidas com base numa proposta pedagógica que denominamos de Pedagogia Transmídia (PEREIRA; GOMES, 2019) em que aproveitamos alguns conceitos da teoria sobre narrativa Transmídia desenvolvida por Jenkins (2006). A ideia central de um trabalho com uma proposta pedagógica adaptada de uma esfera da comunicação (transmídia) para a esfera da educação é a de possibilitar a implementação de um projeto de leitura literária na escola.

O conceito de Narrativa Transmídia foi apresentado por Henry Jenkins, em seu livro *Cultura da Convergência*, publicado no Brasil em 2009 e atualizada no blog do autor, a partir de 2011. Para Jenkins, a Narrativa Transmídia:

é um processo em que elementos de uma ficção se dispersam sistematicamente por múltiplos canais com o propósito de criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada”. Idealmente, continua ele, “cada meio faz sua contribuição única para o desdobramento da história””. (JENKINS, 2011, s.p.)

Pode-se perceber a importância das tecnologias digitais nesse conceito, pois, com as incessantes inovações do mercado tecnológico, expandiram as possibilidades de interação e de participação, criando o que o autor chama de “cultura participativa”. O novo e o antigo coexistem ou se fundem e são produzidos e consumidos.

A Narrativa Transmídia é oriunda do mundo do entretenimento e de uma extensa cadeia de consumo, merchandising, franquias, desenvolvimento de marcas e produtos, entretanto, algumas de suas características podem ser aproveitadas para o ensino (PEREIRA; GOMES, 2019) como, extensões de personagens, recriações e continuidade, ações que tiram o leitor/espectador da passividade, pois ele passa a criar e compartilhar suas contribuições e interpretações, produzindo cultura. Assim:

(as Narrativas Transmídia) podem incrementar o mundo da leitura com narrativas oferecendo os antecedentes da história principal, criação de mapas do universo de determinada obra, perspectivas do outro personagem sobre a ação, o que facilita, inclusive, a criação de personagens adicionais fictícios. Até mesmo falhas ou deslizes numa determinada obra podem servir de motivação para pesquisas e novas narrativas. (PEREIRA; GOMES, 2019)

A utilização de tecnologias digitais e de outras linguagens além da verbal: a visual, a auditiva, a espacial, a gestual envolveu de maneira subjacente aspectos dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), tais como o letramento visual e o digital. Em nosso projeto, a maioria dos alunos acessou sites e livros, realizou *downloads*, leu, produziu anotações e textos, além de obras audiovisuais em seus dispositivos celulares. A leitura

de e-books em PDF e em E-Pub superou, durante o projeto, as leituras da contraparte impressa, ainda que muitos alunos tenham imprimido partes dos livros, por não terem aparelhos celulares.

O Pibid está agora em sua segunda e última fase de execução, com atividades de produção textual, após termos completado, num evento de culminância ocorrido em julho, no pátio da escola, a fase da leitura literária. No presente trabalho, apresentaremos relatos de experiências das duas autoras bolsistas e de alguns alunos da escola estadual, sobre a aplicação da Pedagogia Transmídia, refletindo sobre o processo, as dificuldades surgidas e sobre como elas foram (em parte) superadas.

PEDAGOGIA TRANSMÍDIA E OUTRAS BASES TEÓRICAS

Expusemos, na Introdução, em linhas gerais, a Pedagogia Transmídia. Inserimos, abaixo, um diagrama (Figura 1) que ilustra, resumidamente, a proposta.

Figura 1 – Ilustração da proposta da Pedagogia Transmídia



Fonte: acervo dos autores.

A imagem mostra, no círculo interior, uma obra literária, em torno da qual o projeto se desenvolveria: *O Cortiço*, de Aluísio de Almeida (1992).

No círculo exterior, estão as chamadas obras ancilares, que podem ser escolhidas para entrada no tema do livro: uma adaptação para o cinema e uma, quadrinizada. É possível escolher entre assistir ao filme, ler os quadrinhos ou ler o livro. Fundamental é que os professores supervisores e os bolsistas saibam perfeitamente bem o que pretendem discutir com a obra, por exemplo: “questões literárias, sociais como determinismo social e biológico, sexualidade, amor na adolescência e/ou outros tantos que a obra suscita para que a entrada pelo filme ou pelos quadrinhos não impeça o aluno de discutir os temas propostos” (PEREIRA; GOMES, 2019).

Do lado de fora do círculo, há textos/projetos que os alunos podem escolher para compor a narrativa transmídia do tema escolhido por eles. Conforme explicam os autores (opus cit.): “essas sugestões estão dentro do universo escolar e podem ser feitas tanto em formato digital quanto no impresso, de acordo com suas especificidades e suas possibilidades.” Na imagem acima, podemos ler: vídeo recriação, jogos com imagens, caça-palavras, fotos, quebra-cabeças, remixes, fanzines, esquete teatral, jornal digital, letra e música, paródias, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, nova capa para o livro, memes, tirinhas, *quiz*, *selfies*, histórias em quadrinhos, desenhos para colorir, narrativa digital.

Convém salientar que o projeto desenvolvido na escola envolve, também, outras bases teóricas igualmente importantes, mas que, no recorte que aqui apresentamos, serão apenas nomeadas. Nossa perspectiva é social, sendo apoiada: (a) por uma concepção dialógico-discursiva da linguagem advinda dos estudos de Bakhtin (1997); (b) pela etnografia crítica do cotidiano escolar defendida por André (1995/1998); (c) por uma abordagem ideológica do letramento, conforme Street (2014) e pela perspectiva do trabalho da comunidade como currículo proposta por Cormier (2008)¹. A articulação dessas quatro perspectivas suporta e fundamenta a proposta da Pedagogia

¹ Não haverá revisão teórica desse referencial, devido à necessidade de concisão do texto e por tratar-se de um relato de experiência. Para aprofundamento, conferir referencial no original.

Transmídia. Sem esse embasamento teórico, as atividades desenvolvidas seriam, ao nosso ver, rasas e sem fundamento.

O PROJETO DE LEITURA: PRIMEIROS PASSOS

A Escola Estadual Onélia Campelo tinha uma proposta de leitura para o semestre letivo envolvendo obras canônicas da literatura universal. Essa proposta foi pensada a partir da percepção relatada pelos professores sobre o desinteresse que os alunos apresentavam a respeito da leitura. Ela foi apresentada a nós, bolsistas do Pibid, no dia 06 de fevereiro de 2019, numa reunião em que estavam presentes, também, os coordenadores e os professores supervisores. Como a leitura de clássicos universais não escolhidos pelos alunos do 9º ano fugia completamente da nossa perspectiva, chegamos a um entendimento de trabalharmos todos – escola e Pibid – com a Pedagogia Transmídia, considerando, inclusive, que já havíamos realizado um diagnóstico etnográfico e não seria coerente tomar atitudes unilaterais quantos às obras a serem lidas e aos trabalhos a serem feitos.

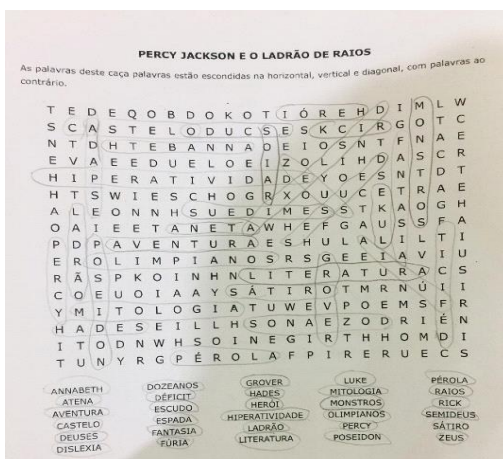
De fato, os livros escolhidos pelas turmas foram os “não canônicos”: *Guia do mochileiro das galáxias*, de Douglas Adams (1979); *A culpa é das estrelas*, de John Green (2012); *O ladrão de raios*, de Rick Riordan (2005); *As Crônicas de Nárnia*, de Clive Staples Lewis (1950) e outros igualmente não esperados, como: *O Cão dos Baskervilles*, de Sir. Arthur Conan Doyle (1902) e o *Diário de Anne Frank* (1947).

A partir daí, nós e os demais bolsistas buscamos criar uma rede de incentivo à leitura, mostrando aos alunos diversos tipos de textos que poderiam ser produzidos a partir dos livros escolhidos por eles. Nossas turmas, 9º C e 9º D, escolheram os livros *O ladrão de raios*, de Rick Riordan e *A culpa é das estrelas*, de John Green, respectivamente.

No início do projeto, procuramos fazer uma abordagem mais tradicional, para chegar à transmídia aos poucos. Assim, com a turma 9º C, nossa primeira discussão foi em torno da relação entre literatura e história, já que o livro aborda a mitologia grega como temática principal. Durante as aulas, nós discutimos sobre o livro, fazendo uma ponte entre o texto e a mitologia

grega. Um exemplo de como essa conexão entre as áreas foi estabelecida, na sala de aula, foi realizando um caça-palavras (Figura 2), elaborado por um bolsista do nosso grupo, por meio do site *geniol.com.br*, com termos do universo mitológico. Dessa forma, conseguimos levar aspectos do livro para a sala de aula e, ao mesmo tempo, cativar a atenção e o interesse dos alunos. A ideia era de que, aos poucos, os alunos passassem a criar seus próprios caça-palavras, *quizzes*, palavras cruzadas, etc. utilizando ou não os dispositivos digitais.

Figura 2 – Caça-palavras sobre *Percy Jackson e o ladrão de raios*



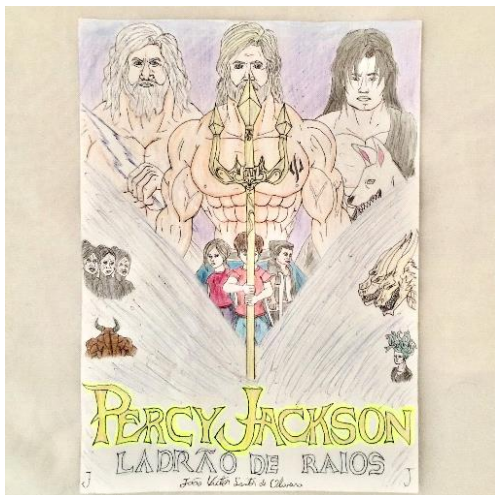
Fonte: acervo dos autores.

No dia 17 de abril de 2019, o professor supervisor decidiu trabalhar com a intertextualidade, levando para a sala de aula um poema do escritor Jorge de Lima, *O poema do nadador*. Os alunos estavam lendo o livro *Percy Jackson e O ladrão de raios* – uma narrativa em que o protagonista é um semideus, filho de Poseidon, deus do mar. Dessa forma, os alunos puderam relacionar, ainda que indiretamente, o livro trabalhado no projeto com o poema do escritor alagoano.

A partir da discussão feita em sala, acerca do poema, os alunos começaram a produzir seus próprios textos, dentro da proposta transmídia, que trata de novos produtos que são criados a partir de um texto base.

Por exemplo, um aluno do 9º ano desenhou uma nova capa (Figura 3) para o livro *Percy Jackson e O ladrão de raios*.

Figura 3 – Nova capa para o livro, criada por um aluno



Fonte: acervo dos autores.

Outro aluno escreveu um poema com personagens da mitologia grega:

Percy Jackson, meu amigo, saia logo desse perigo
Até que seria legal se não ganhássemos do mal
Acho melhor não dar vacilo quando enfrentar monstros
Esquisitos, Hades vamos enfrentar será que vamos ganhar?

Enquanto isso, na turma 9º D, cujo livro escolhido, por meio de votação, foi *A culpa é das estrelas*, aspectos históricos eram também discutidos. No romance do norte-americano John Green, há passagens que abordam a vida de Anne Frank, célebre autora do diário em que trata sobre o holocausto ocorrido durante a 2ª Guerra Mundial e que morreu num campo de concentração, aos 15 anos. Alguns fatos marcantes de sua vida e daquele momento da história da humanidade foram levantados pela turma fazendo a conexão entre a literatura de ficção de *A culpa é das estrelas* e a realidade.

Caminhando um pouco mais para a Pedagogia Transmídia, entre os dias 06 e 08 de abril, propusemos aos alunos da turma 9º D, a produção de diversos textos multimodais que se relacionassem com a narrativa de John Green.

Um dos alunos da turma fez uma releitura da protagonista do livro, Hazel Grace, (Figura 4) adicionando características originais, que não estavam presentes no livro.

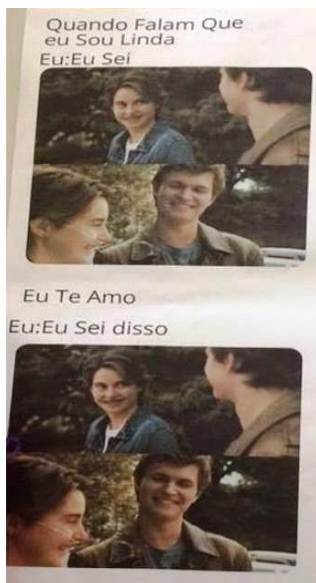
Figura 4 – Recriação da personagem Hazel Grace, com características de mangá



Fonte: acervo dos autores.

Enquanto isso, um grupo de alunos da turma 9º D optou por criar um meme (Figura 5) com imagens do filme *A Culpa é das Estrelas*, onde se lê: “Quando falam que eu sou linda. Eu: eu sei. Eu te amo. Eu: eu sei disso”.

Figura 5 – Meme sobre a personagem Hazel Grace



Fonte: acervo dos autores.

CULMINÂNCIA: AS APRESENTAÇÕES DOS TRABALHOS DE LEITURA

Apesar de a escola e o Pibid estarem trabalhando juntos, o calendário previa, para a primeira semana de julho, um evento de culminância do projeto de leitura em que, conforme dissemos inicialmente, a escola desejava a leitura dos clássicos universais, mas que acabamos alterando para uma visão mais centrada no aluno e na comunidade. Isso foi feito graças aos supervisores, pois a gestão da escola não dialogava conosco, os bolsistas e, também, não nos apoiava.

Estávamos a um mês do encerramento, o que exigia mais intervenções. Por esse motivo, tivemos que acelerar o processo e propusemos um trabalho com sarau e teatro. Os alunos do 9º ano são adolescentes na faixa etária entre 14 e 16 anos e relutaram diante das dificuldades de trabalhar com linguagens e espaços não usuais na escola. Recortar, colar, pintar, criar

coreografias, ensaiar, compor músicas e cantar eram desafios a encarar e trouxeram apreensão e ansiedade.

Boa parte dos alunos se envolveu fortemente com o projeto. Muitos nos procuravam até pelo WhatsApp para tirar dúvidas, esclarecer sobre a intervenção no projeto e, também, para solicitar auxílios nas produções que estavam desenvolvendo. Isso nos motivou a seguir com mais afinco e atenção. Houve, também, aqueles que postergavam a entrega de seus trabalhos, que não mostravam envolvimento e isso nos preocupou bastante, pois corríamos o risco de não conseguir auxiliá-los em suas produções.

No dia 03 de julho, data da culminância, deparamo-nos com o maior obstáculo até então: uma falha técnica no microfone e no som da escola, que impossibilitava os professores e os próprios alunos a ouvir os poemas, os raps e os diálogos dos esquetes teatrais criados pelos alunos. Os alunos da turma 9º C compareceram maquiados, fantasiados e devidamente trajados para suas apresentações, mas tiveram que lidar com a frustração de não apresentar suas produções, devido, o problema com o som.

A apresentação foi adiada para outro dia e, mesmo com o som inaudível, fizeram suas performances. Houve quatro dias de apresentações, pois eram várias turmas, e, em todos eles, o problema do som se manteve. Talvez esse despreparo da unidade escolar seja um dos motivos pelos quais os pais e a comunidade não tenham sido convidados para esse marcante evento na vida escolar. A seguir (Figura 6), a cabeça do Minotauro, o personagem de *Percy Jackson e O ladrão de raios*, objeto confeccionado para a apresentação dos alunos da turma 9º C e exposto para toda a escola, assim como todas as outras produções das turmas que participaram do projeto de leitura. O objetivo da realização desses trabalhos, bem como a exposição dos resultados, era levar conhecimento para as outras turmas sobre o percurso de leitura e que, a partir disso, mais alunos criassem outros meios de contar a história trabalhada em sala de aula, pelos pibidianos e pelos professores supervisores.

Figura 6 – Parte da fantasia do Minotauro

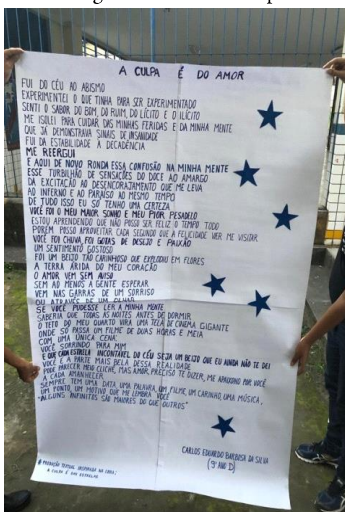


Fonte: acervo dos autores.

Os alunos da turma 9º D também viveram as mesmas agruras que os da turma C e, da mesma forma, superaram as dificuldades. Eles fizeram uma apresentação utilizando várias mídias, teatro, música, fotografia, dança e poema e realizaram uma transmidialização, ao recontar e interpretar aspectos do livro *A culpa é das estrelas*. O grupo apresentou diversas interpretações da narrativa, de forma que cada produção contribuiu com novos sentidos à obra. O esquete teatral, por exemplo, que originalmente ocorre em Amsterdã, na Holanda, foi situado no bairro do Jaraguá, em Maceió.

Um dos alunos da turma compôs um rap baseado num poema, também de sua autoria, intitulado *A culpa é do amor* (Figura 7), propondo nova interpretação para o romance. Além dessas produções, o grupo, auxiliado pelos bolsistas, usou a trilha sonora da adaptação para o cinema do livro *A Culpa é das Estrelas*, para criarem uma coreografia (Figura 8).

Figura 7 – Letra do Rap



Fonte: acervo dos autores.

Figura 8 – Apresentação coreográfica



Fonte: acervo dos autores.

REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA TRANSMÍDIA E O ENSINO DE LEITURA

A Pedagogia Transmídia propicia a entrada do aluno, no tema da obra literária, que também é o assunto de referência de toda a atividade pedagógica do período em que o projeto é desenvolvido, por diversos meios

de conteúdo, bem como pressupõe que as interpretações dos alunos sejam feitas em várias mídias e gêneros textuais.

Em nossos encontros com os alunos, tínhamos uma percepção de que eles não possuíam o hábito de ler e que alguns haviam perdido o gosto ou a motivação pela leitura, devido às leituras obrigatórias e recomendações de livros que não atenderam às suas expectativas e, interesses.

Uma estratégia desenvolvida pelos professores coordenadores do projeto foi a narração de nossas histórias. Em cada reunião, os pibidianos faziam seus relatos aos demais bolsistas e aos professores supervisores. Os relatos mostravam, via de regra, os percursos tortuosos e, muitas vezes, tardios dos próprios bolsistas – alunos do curso de Letras.

Percebendo os benefícios dessas contações de histórias com a leitura, passamos a desenvolver a mesma atividade com os alunos da E. E. Onélia Campelo. Registramos, em áudio e vídeo, alguns relatos feitos pelos alunos que se sentiram confortáveis com a ideia de conversar com os bolsistas sobre a sua experiência com a leitura e consentiram a gravação. Esses relatos, não apenas nos ajudaram no desenvolvimento do projeto de leitura, como também trouxeram informações que podem ser úteis para outros programas de leitura.

Uma aluna, da turma 9º C, fez o seguinte depoimento:

É... Eu comecei a me interessar por livros esse ano quando eu tava no Instagram, eu: tava vendo: um, eu acabei vendo um trailer de um filme, e eu... aí eu me interessei muito e comecei a pesquisar, foi depois que eu descobri que... esse::: filme que ia lançar era um livro aí foi quando eu comecei a pesquisar mais sobre esse livro que é uma trilogia, aí eu comecei a ler.

Nota-se que a aluna seguiu autonomamente um viés transmídia de leitura, ao adentrar na obra pelo cinema. Participante da cultura digital colaborativa (rede social - Instagram), ela teve acesso a mais informações sobre o filme e soube dos livros, que passou a ler. Na verdade, ela descobriu que o filme tinha sido originado de um livro e daí nasceu seu interesse pela leitura. Destacamos o interesse tardio da aluna pela leitura. A aluna só entrou em contato com o seu primeiro livro que não era uma demanda escolar quando cursava o 8º ano. Agora ela revelou que já havia lido todos os livros

da trilogia que a apresentou à literatura e foi uma das alunas que leram o livro escolhido para o projeto, não ficando apenas limitada ao material que os bolsistas estavam apresentando em sala de aula.

Outro aluno que gravou seu relato, também é um estudante da turma 9º C e tem 15 anos. Quando questionado sobre os seus primeiros contatos com os livros, ele respondeu:

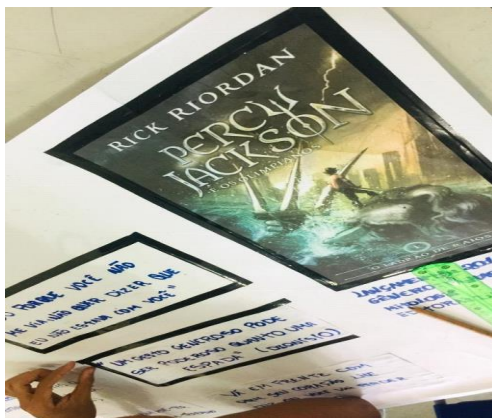
A minha mãe sempre gostou de ler::: e... eu via ela lendo::: e eu gostava de... de gibis e algumas coisinhas... então eu tentei começar a ler, eu lembro que eu comecei por um livrozinho infantil que a minha mãe::: me recomendou na época do... eu acho que eu tinha o quê? Uns oito aninhos. Agora eu tenho quinze e... eu tô lendo até hoje.

Diferentemente do relato anterior, esse aluno foi mais precoce na leitura, devido ao exemplo da mãe e à disponibilidade de livros e gibis em casa. Ressaltamos a importância das histórias em quadrinhos e dos livros com imagens para despertar o interesse e motivar a leitura. A multimodalidade pode ser grande motivadora para a leitura e mobilizadora de estratégias de leitura a serem utilizadas ao longo da vida.

Infelizmente, mas para nós não surpreendentemente, pois somos fruto do mesmo sistema, casos como o descrito acima são praticamente exceções. No decorrer do projeto de leitura, nós deparamos com alunos de 16 e 17 anos que nunca haviam lido alguma obra literária integralmente, o que torna mais urgente a necessidade de propostas de leitura inovadoras e que se aproximem do universo dos alunos.

Sendo muito pequeno o contato com obras literárias, também se mostrava difícil aos alunos, escrever suas interpretações sobre as obras lidas e, também, para mostrar suas produções aos colegas em classe. Foram necessárias várias estratégias e experimentações para conseguir resultados. A produção de desenhos sobre as obras e seus personagens foi uma das formas que encontramos para discutir os textos. (Figuras 9 e 10).

Figura 9 – Pôster do livro sendo construído pelos alunos



Fonte: acervo dos autores.

Figura 10 – Desenhos inspirados em *O ladrão de raios* na lousa



Fonte: acervo dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Pibid em desenvolvimento na Escola Estadual Onélia Campelo tem mostrado que os jovens gostam de ler e se interessam pela leitura. A questão que, para nós, ficou saliente, é que os alunos preferem ler obras que eles mesmo escolheram, assim como, preferem expor acerca da compreensão das obras utilizando as linguagens e os meios das culturas das quais fazem parte, que envolvem trabalho colaborativo e participativo, distribuição das obras em comunidades e redes virtuais e a transmidialização. Nesse sentido, a proposta da Pedagogia Transmídia mostrou-se eficiente, apesar das muitas dificuldades materiais e de pessoal da escola, que parece focalizar seus esforços apenas em elevar seus índices nas provas oficiais, em detrimento da formação humana e integral dos alunos e do envolvimento da comunidade na educação de seus jovens.

Apesar do nosso receio inicial com relação aos alunos e seus interesses pela leitura, o projeto nos permitiu vivenciar muitas experiências boas, que levaremos para nossa profissão docente, assim como trouxe inovações às práticas pedagógicas viciosas e já pouco produtivas. Enquanto as turmas liam e colocavam metas de leitura, entravam em contato com universos ficcionais, por meio de quadrinhos, fotos, vídeos, memes, paródias e fanfics, aumentando seu repertório de referências sobre os livros que estavam lendo e tinham muitas oportunidades para se aprofundar nas obras e compreender as mensagens. Aos alunos, a quebra de tabu quanto à leitura de diversos gêneros e em diferentes mídias e a liberdade para interpretar as obras, em muitos gêneros e linguagens, foi o grande fator de motivação e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. *O Cortiço*. São Paulo: Ática Editora, 1992.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995/1998.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: MartinsFontes, 1997.

CORMIER, D. Rhizomatic Education: Community as Curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*, North Carolina, v. 5, n. 4, p.1-6, 1 abr. 2008. Disponível em: <<https://www.learntechlib.org/p/104239/>>. Acesso em: 20 maio 2019.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. *Confessions of an aca-fan*. Blogue do autor. Disponível em: <http://henryjenkins.org/blog/2011/08/defining_transmedia_further_re.html> Acesso em: 20 de maio de 2019.

PEREIRA, A da S. GOMES, L. F. Pedagogia transmídia na Educação Básica: um projeto de letramento no Pibid sob o enfoque dialógico-discursivo. In: AZEVEDO, I. C. M. COSTA, R. F. (Org.). *Multimodalidade e Práticas de Multiletramentos no Ensino de Línguas*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 225-248.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. 1996. Disponível em: <<https://bitly.com/hTWec>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

RECURSOS MULTISSEMIÓTICOS E MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DE PROPAGANDAS DA OBMEP

Francislaine Ávila de Souza

Helaina de Fátima Vinhas Pereira

Isabely Melo da Silva

José Antônio Araújo Andrade

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Devido às inúmeras mudanças no contexto cultural e social, surgem novas possibilidades de trabalho com o texto em sala de aula. Uma mudança necessária, tendo em vista a multiplicidade de ferramentas disponíveis e de fácil acesso pelos estudantes. E é nessa multiplicidade que se encontram os textos multimodais e multissemióticos, ou seja, textos que utilizam outros recursos, além da linguagem verbal, a fim de chamar a atenção do leitor para o conteúdo apresentado.

Neste capítulo, pretende-se possibilitar uma reflexão acerca do trabalho com recursos multissemióticos, muito além dos limites curriculares estabelecidos pelo sistema educacional. As diferentes disciplinas do currículo podem contribuir para o desenvolvimento de inúmeras capacidades dos estudantes; desse modo, cabe ao professor vislumbrar as possibilidades que emergem em seu trabalho cotidiano.

Uma dessas possibilidades é o uso de diferentes gêneros discursivos, em diferentes disciplinas curriculares. As propagandas, por exemplo, podem ser exploradas em suas multissemioteses. O gênero do discurso propaganda é um dos meios utilizados para a divulgação e aceitação de ideias por determinado público. Esse tipo de texto apresenta diversos recursos multissemióticos e multimodais em sua construção.

No presente trabalho, objetiva-se uma análise da presença de recursos multissemióticos em propagandas da Olimpíada Brasileira de Matemática.

ca das Escolas Públicas (Obmep) e a relação desses recursos com o propósito que se quer alcançar por essa ferramenta. Para tal, foram selecionadas propagandas que circulam em meios de comunicação, tomando por critério de seleção as de publicação mais recente (2019 e 2020), com o intuito de estabelecer uma análise comparativa entre os recursos utilizados.

Inicialmente, apresenta-se uma discussão teórica sobre os conceitos norteadores do texto, como: matemática e letramento, considerando o assunto tratado nas propagandas analisadas; a definição e discussão sobre o gênero do discurso propaganda; e uma breve reflexão sobre a Gramática do Design Visual, teoria usada para análise dos recursos multimodais e multisemióticos presentes nas propagandas.

MATEMÁTICA E LETRAMENTO: HISTÓRIA E CONTEXTO

Na história da humanidade, filósofos e outros pensadores procuraram compreender os fenômenos naturais e sociais do universo. Thales de Mileto elegeu a água como princípio único; outros filósofos apontaram o ar, o fogo e até o indeterminado para explicar a origem de todos os fenômenos. Pitágoras procurou racionalizar os fenômenos pelas diferenças de quantidade, forma, número e harmonia (CARAÇA, 2010).

Como se observa, a matemática, assim como toda ciência, encontra seus fundamentos na vida real. Foram as necessidades práticas da humanidade que geraram os conhecimentos teóricos: a ciência se constrói historicamente, subordinada às necessidades humanas, em uma constante busca de entendimento e liberação (CARAÇA, 2010).

Portanto, percebe-se que a história da matemática se emaranha à história do homem em suas necessidades de contar, agrupar, ordenar, repartir, relacionar, medir, calcular, comercializar... Essas necessidades ainda estão presentes na vida cotidiana; por isso, torna-se impossível separar os conhecimentos matemáticos e o dia a dia do ser humano.

Desse modo, entende-se a matemática como um tipo de linguagem por meio da qual os indivíduos se expressam. Nesse contexto, define-se alfabetização matemática como a aquisição da linguagem matemática, bem

como seu registro escrito. Porém, assim como os conceitos de alfabetização e letramento não se confundem, também não se pode mesclar os conceitos de alfabetização matemática e letramento matemático.

O letramento pressupõe a aquisição de um código enquanto prática social; então, o letramento matemático, muito além da aquisição de técnicas e do desenvolvimento de habilidades e competências intelectuais, passa pela apropriação da cultura. O letramento matemático – definido por Fonseca (2009) como *numeramento* – considera a dimensão cultural da matemática e analisa seu fazer enquanto prática social, influenciada pelo contexto e as relações que se estabelecem nele.

Entretanto, o contexto da atualidade é plural; a diversidade de culturas, de linguagens, de tecnologias e de mídias tem exigido novas capacidades de produção e compreensão, ou seja, multiletramentos. Para Rojo e Moura (2012, p. 13), o termo *multiletramentos* abrange os conceitos da “[...] multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”.

Nesse sentido, surge a necessidade de a escola valorizar os letramentos que estão fora dela, em práticas sociais cotidianas. As propagandas da Obmep analisadas neste capítulo, procuram essa relação entre o saber teórico e a vida ordinária, conforme será mencionado adiante.

A Obmep é um projeto nacional, criado em 2005, com o objetivo de estimular o estudo da matemática. Segundo o site oficial da Obmep, em 2019 mais de 18 milhões de alunos participaram da olimpíada. A divulgação é ampla e abarca diferentes meios de comunicação: cartaz com propaganda (impresso), televisão (áudio e vídeo), rádio (áudio), jornal, revista e internet.

Entretanto, antes de qualquer análise, torna-se necessária uma melhor compreensão acerca das ideias essenciais do gênero do discurso abordado: a propaganda, gênero publicitário que, além da comunicação, também traz explícito o objetivo de persuasão.

A PROPAGANDA COMO GÊNERO DA COMUNICAÇÃO DE MASSA

A linguagem é um conjunto de signos essencial nas práticas comunicativas entre os sujeitos, seja escrita ou oral. No cotidiano, os indivíduos mobilizam os gêneros do discurso de acordo com as necessidades sociocomunicativas, uma vez que “[...] todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero do discurso” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16). Segundo Bakhtin (2016), os gêneros do discurso são enunciados históricos e relativamente estáveis, que apresentam características e finalidades próprias. A propaganda pode ser compreendida como uma das formas de materialização desses enunciados, visto que é um gênero argumentativo presente no cotidiano e formado pela combinação de enunciados verbais e não verbais.

Enquanto gênero de comunicação de massa, a propaganda apresenta, como principal finalidade, a persuasão e a adesão do interlocutor acerca de determinada ideia ou produto. Todavia, o fenômeno publicitário não se delimita apenas a um tipo de comunicação. Nas palavras de Sant’Anna (2015, p. 2),

[...] não se cuida apenas da comunicação de massa, mas também da comunicação interpessoal: da palavra falada, do sinal, do gesto, da imagem, da exibição, da impressão, da radiodifusão, do cinema, da internet - de todos os símbolos por meio dos quais os seres humanos tratam de transmitir significados e valores a outros seres humanos.

De acordo com Sant’Anna (1982), a expansão da imprensa e a necessidade da indústria em aumentar o capital foram fundamentais para a propagação das propagandas na sociedade. Sendo assim, esse gênero do discurso é adotado como estratégia para aumentar a produção e comercialização dos produtos, a fim de despertar e expandir o consumo da sociedade capitalista. Conforme Carvalho (2007, p. 94), “[...] os enunciados que compõem a mensagem publicitária potencializam essa tendência, e para isso contam com os recursos cotidianos da língua, acrescidos daqueles que decorrem da preocupação estética”.

Inicialmente, o gênero publicitário era propagado por meios de comunicação como rádio, televisão, jornais e revistas, enquanto instrumento de comunicação e persuasão social. A propaganda auxilia na divulgação e comercialização de objetos e serviços, uma vez que é por intermédio dela que os sujeitos constroem opiniões e conceitos acerca de pessoas, produtos ou marcas, o que pode influenciar não apenas as escolhas, mas pode ditar o comportamento de uma sociedade, por meio da adesão a determinadas ideias.

Ademais, o consumo não está relacionado apenas ao aspecto de adesão, mas há um aspecto social, pois “[...] consumir não é só satisfazer as necessidades materiais, mas também satisfazer nossas vontades sociais; é ter a *certeza* de que estamos inseridos num grupo social, de que somos aceitos ou admirados por esse grupo” (CAMPOS-TOSCANO, 2009, p. 51, *grifo do autor*). Logo, o desejo por determinado produto ou o assentimento de ideias não estão relacionados apenas às necessidades materiais, mas há um aspecto social de inserção em determinada cultura ou grupo.

Em um mundo perpassado por constantes transformações, avanços tecnológicos, contínua busca por informações e rápida propagação de conteúdos por meio das diversas mídias digitais, o gênero publicitário torna-se importante ferramenta, altamente difundida. Como salienta Bakhtin (2011), os gêneros do discurso estão ligados aos diversos campos da atividade humana; portanto, são passíveis de mudança e transformação.

Nas palavras de Fiorin (2018, p. 72), acerca da historicidade dos gêneros,

[...] não só cada gênero está em incessante alteração, também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem: o chat, o blog, o e-mail, etc. A epopeia desaparece e dá lugar a novos gêneros.

Com o avanço tecnológico e as necessidades comunicativas surgem novos espaços de circulação dos gêneros do discurso. O anúncio publicitário passa a circular em outros espaços sociais, como as plataformas digitais:

Facebook, Instagram, Youtube, entre outros. Dessa maneira, criam-se novas possibilidades de leitura, modos de significar, multissemioses, multimodalidades e, também, novos letramentos.

A propaganda passa a ser um gênero muito difundido em outros espaços sociais, como o digital, não se limitando apenas à modalidade impressa. Desse modo, emergem outros caminhos de leitura, novas construções de significação e sentido. As modalidades hipertextuais, as hipermídias e as multimodalidades se apresentam como configurações do texto digital.

Em síntese, as transformações sociais, as ferramentas tecnológicas e os meios de comunicação originam outras necessidades e espaços sociais, inclusive, novas formas e combinações do anúncio publicitário. Assim sendo, as modalidades que caracterizam o texto digital resultam em outros caminhos de leitura e combinações de linguagens, como a imagem, o áudio, a música e a linguagem digital.

É imprescindível considerar a propaganda a partir das combinações de diversos códigos semióticos, verbais e não verbais. Ademais, é importante analisar os novos espaços de circulação que originam a necessidade de outros letramentos, novas formas de organização textual e diversos caminhos de leitura. Assim, ressaltam-se as potencialidades das construções de significação e sentido do gênero propaganda, em diferentes espaços sociais, a partir de novas concepções acerca do *texto*.

A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: BREVES REFLEXÕES

Sabe-se que o texto vem adquirindo novas definições ao longo dos anos. Nesse sentido, não é mais possível pensar em um texto de forma linear e imutável, uma vez que surgem novas possibilidades, mediante a inserção de novas tecnologias e concepções.

De acordo com Fávero e Koch (1994, p. 25), o texto é “[...] toda e qualquer manifestação de capacidade textual do ser humano, [...] qualquer

tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos”. Na Gramática Sistêmico Funcional (GSF)¹, o texto abrange tanto o produto como o processo, ou seja, a linguagem não está restrita apenas nas estruturas linguísticas, uma vez que também abrange as condições sociais para que os significados sejam produzidos, isto é, texto e contexto inter-relacionam-se (HALLIDAY, 1998). Ainda de acordo com o autor, esses significados são criados a partir do contexto social em que o leitor está inserido, ou seja, a configuração textual permite que os interlocutores possam reconhecer as condições em que o texto foi produzido.

As propagandas, de modo geral, são consideradas textos multimodais, ou seja, textos que se constituem de mais de um código semiótico, como palavras e imagens, por exemplo. Para que esses textos possam ser interpretados, são exigidas “[...] capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Desse modo, Segatto e Knol (2013, p. 66-67) apontam que

[...] os textos multimodais requerem um novo conceito de letramento que enfoque a linguagem visual, ainda que a interpretação seja um processo complexo por incluir diferentes códigos sógnicos e por abranger os múltiplos aspectos que compõem um universo sociocultural. Por isso, reafirma-se a necessidade de se considerar a multiplicidade dos gêneros discursivos nas práticas pedagógicas, possibilitando a formação de um leitor que seja capaz de compreender e interagir em diferentes contextos. A Gramática Visual tem sido uma referência para analisar gêneros publicitários.

Nesse sentido, ao se considerar a Gramática do Design Visual (GDV) – que surge a partir da GSF e amplia sua abordagem para outras semioses e, também, para a linguagem não verbal – entende-se que, para a interpretação

¹ A Gramática Sistêmico Funcional (GSF) foi elaborada inicialmente pelo linguista Michel Alexander Kirkwood Halliday. Nesta teoria, a marca fundamental para compreensão linguística é o uso que os (inter)locutores fazem da língua em situações comunicativas contextualizadas.

das imagens, são necessárias algumas especificações, pois elas são compostas por uma variedade de estruturas.

Assim, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a linguagem visual possui uma sintaxe que pode ser observada por meio de três metafunções: a representacional, a interacional e a composicional. A metafunção representacional objetiva analisar o que está sendo retratado visualmente (pessoas, objetos, eventos e lugares); a metafunção interacional analisa a relação entre os participantes (o personagem, que pode estar mais próximo ou distante, e o leitor); por fim, a metafunção composicional prioriza os elementos visuais, interativos e representacionais como recursos formadores de sentidos.

Considerando a metafuncionalidade da linguagem, compreende-se que, segundo a GDV, quando se trata de imagens, a modalização se dá por meio da combinação de cores, contrastes entre tons claros e escuros e outras características que podem ser observadas na constituição dos sentidos. Desse modo, desmistifica-se a percepção da imagem como algo generalizado, desprovido de sentidos e significados.

A partir desses pressupostos, compreende-se a relevância de um trabalho sistemático com os diversos gêneros do discurso, disponíveis nos diferentes meios de comunicação e informação. A seguir, apresenta-se uma análise das propagandas da Obmep dos anos 2019 e 2020, com base nas teorias discutidas.

ANÁLISE DAS MULTISSEMIOSES NAS PROPAGANDAS DA OBMEP

Sabe-se que os textos multimodais trazem, em sua estrutura, outros elementos, além dos textuais, que permitem a compreensão e interpretação do texto de acordo com o contexto dos leitores. Nesse sentido, com esta pesquisa, buscou-se analisar os recursos multimodais e multissemióticos existentes nas propagandas da Obmep dos anos de 2019 e 2020.

No contexto atual, o anúncio publicitário é um instrumento de grande alcance, principalmente pela ampla divulgação nos espaços sociais e digitais. A propaganda, em sua natureza multimodal, torna-se um gênero

valioso na propagação de ideias e comercialização de produtos. Esse gênero também é um poderoso instrumento na divulgação de projetos, como a iniciativa da realização da Obmep. Desse modo, analisam-se as combinações semióticas que potencializam as construções de significações e sentidos nas propagandas da Obmep de 2019 e 2020, uma vez que o gênero é fundamental na divulgação e objetiva a adesão do público-alvo.

Figura 1 – Cartaz de divulgação da Obmep 2019



Fonte: Divulgação da Obmep (2019).

No cartaz da Obmep 2019 (figura 1) é possível observar a combinação de diversos elementos, cuja compreensão relaciona-se ao letramento matemático do leitor. Na logomarca da Obmep, por exemplo, observa-se uma metáfora visual: os algarismos 0, 1, 2, 3, 7 e o número irracional π (Pi) são organizados para formar o desenho do perfil de uma pessoa. Todavia, a

significação dependerá da leitura e do sentido atribuído pelo interlocutor, ou seja, pelo público-alvo.

O destaque à logomarca da Obmep é de suma relevância para o anúncio publicitário, pois caracteriza a identidade do projeto. Além da metáfora visual, materializada na forma de um sujeito, há o enunciado verbal, com o título que denomina a competição. Desse modo, as combinações dos diferentes códigos, bem como o uso dos símbolos matemáticos, ressaltam a dimensão social da matemática e do projeto, ao representar a necessidade da linguagem matemática para a formação e o desenvolvimento humano.

Ademais, o enunciado do logotipo (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) é ratificado pela presença de outro enunciado verbal inserido no gênero: “Escolas Públicas + Privadas”. Inicialmente, o projeto foi idealizado apenas para os estudantes da rede pública de ensino. No entanto, em 2017, as escolas privadas passaram a participar da competição.

Outro aspecto interessante é a utilização do símbolo matemático da adição (+) na indicação do público ao qual o anúncio é destinado, isto é, os discentes das escolas públicas e particulares. Nesse caso, o símbolo matemático é usado como recurso linguístico para substituir a representação escrita de uma conjunção aditiva, sem que haja alteração no sentido do enunciado.

Nessa propaganda (Figura 1), observam-se símbolos geométricos que fazem alusão à cultura dos povos nativos brasileiros. Pode-se notar, na parte superior, uma série de losangos no plano de fundo, além da ideia de retas concorrentes que compõem o cocar. Há, ainda, a imagem de um indígena na parte inferior do cartaz. A combinação de imagens e símbolos dos povos nativos brasileiros, bem como a escolha pela coloração verde, potencializam o processo de construção de significado e sentido. Além de esses elementos serem importantes enquanto estratégia publicitária, a combinação entre as imagens, os símbolos e a cor verde predominante representam a conexão entre a natureza e os nativos brasileiros, embora as ilustrações não pretendam fazer referência a uma tribo específica.

Além disso, o slogan: “Somando Novos Talentos para o Brasil” configura-se como metáfora verbal, pois a ideia principal do projeto é encontrar novos talentos na área da matemática e, posteriormente, incentivar o ingres-

so desses indivíduos no ensino superior, principalmente nas áreas científicas e tecnológicas. Portanto, ao descobrir novos talentos matemáticos e estimular a inserção no ensino superior, almeja-se contribuir para o desenvolvimento do Brasil, pois esses sujeitos podem ser importantes agentes na transformação do contexto.

Figura 2 – Cena da propaganda em vídeo da Obmep 2019



Fonte: Divulgação da Obmep (2019).

Por outro lado, de 2019 a 2020 houve muitas mudanças em relação à elaboração da propaganda e aos recursos utilizados. A propaganda em vídeo da Obmep 2019 (figura 2) inicia-se com uma espiral e a narração: “Foi dada a largada”. A espiral remete a uma mola propulsora e pode simbolizar a força que impulsiona o estudante a atingir suas metas.

Do lado esquerdo do plano de fundo azul e estático, observam-se numerais em diferentes posições, sem destaque. As figuras presentes na referida propaganda não possuem movimentos, somente são lançadas à tela.

Figura 3 – Cartaz de divulgação da Obmep 2020



Fonte: Divulgação da Obmep (2020).

As combinações de diferentes códigos semióticos podem ser observadas, também, na propaganda da Obmep 2020. Entretanto, o destaque da publicidade desse ano está no tema: a matemática e a música. Nessa propaganda, combinam-se símbolos matemáticos e símbolos musicais; desse modo, pode-se apreender que há uma relação intrínseca entre as duas áreas. Na música, a melodia pode ser assimilada como somatório de notas. Assim, o tema das Olimpíadas busca integrar e contextualizar a ciência matemática com a música.

O cartaz da Obmep 2020 (figura 3) tem desenhos geométricos em 3D ao fundo, com cores em degradê. Ao centro, há uma pauta musical com quatro partes. Pautas musicais costumam terminar com barras verticais, mas, no cartaz, é utilizado o símbolo Σ (somatória). À esquerda das pautas musicais, fazendo uma alusão a uma clave musical, observa-se o símbolo de

Integral \int , uma operação matemática aplicada às funções, utilizadas para a resolução de problemas em diversas áreas. Cada parte da pauta possui um compasso musical diferente; por isso, pode-se inferir que não se trata de uma única música. Aliás, o objetivo dessas pautas musicais parece ser uma comparação entre a riqueza de símbolos existentes, tanto na música, quanto na matemática.

Figura 4 – Cena da propaganda em vídeo da Obmep 2020



Fonte: Divulgação da Obmep (2020).

A propaganda em vídeo da Obmep 2020 inicia-se com a imagem e o som de um metrônomo (figura 4). Em seguida, o narrador explica: “Sabe o que é isso? Um metrônomo. O instrumento que mede o compasso de uma música. E ajuda os músicos a tocarem no tempo certo. Porque na música, como em quase tudo na vida, tem matemática [...]”.

Figura 5 – Cena da propaganda (vídeo) da Obmep 2020, após distanciamento da câmera



Fonte: Divulgação da Obmep (2020).

A contextualização da ciência matemática com a música é ressaltada na propaganda em vídeo. O foco da imagem inicial é o metrônomo, mas o distanciamento da câmera (figura 5) mostra outros elementos matemáticos que compõem a imagem: dois lustres pendentes (com fios paralelos), além de um abajur, lembram cones; o assoalho do quarto, em formato circular, é composto por tábuas paralelas; abaixo do compasso, uma caixa de som lembra um cubo; na mesa de trabalho ou estudo, a luminária dá ideia de segmentos que unem pontos; há um tapete retangular; a cama, a mesa e a cadeira podem transmitir noções de retas paralelas e concorrentes ou perpendiculares; na caixa de som e na pequena estante atrás da cama, há desenhos de circunferências; ao lado da mesa, há uma planta em um vaso poliédrico.

Além disso, o narrador evidencia a existência da matemática não apenas na música, mas “em quase tudo na vida”. Dessa maneira, a propaganda busca, de modo objetivo e dinâmico, comunicar o tema das Olimpíadas e estimular a curiosidade crítica dos estudantes acerca da presença da matemática na música.

Outra diferença detectada entre as duas propagandas da Obmep é a seleção das cores, tanto nas imagens, como na logomarca. Para o ano de 2020, a paleta de cores é mais diversificada, suave e até mesmo *harmoniosa*, se comparada ao ano de 2019 (figura 5). Entretanto, a coloração não é ape-

nas uma estratégia visual. A combinação de cores na imagem principal (composta pela somatória entre símbolos matemáticos e musicais), além das figuras geométricas que preenchem o plano, simbolizam a diversidade de elementos musicais que se combinam na construção de uma música, bem como expressam a relação da matemática nesse processo de construção sonora.

Contudo, a referência pode não ser compreendida de imediato pelo público-alvo, uma vez que grande parte dos estudantes pode não ter familiaridade com os temas. A compreensão, ou seja, a relação entre a matemática e a música, dependerá de conhecimentos prévios e da experiência de cada indivíduo.

No entanto, a propaganda em vídeo não apresenta apenas os enunciados verbais e não verbais, mas, também, a língua de sinais. A imagem da intérprete de Libras salienta o aspecto inclusivo do projeto, ao inserir recursos para que ocorra a comunicação com os discentes com necessidades específicas, cuja primeira língua não é o português.

Por fim, a análise esboçada neste capítulo não pretende esgotar as vias de interpretação dos instrumentos publicitários mencionados; antes, configura-se como amostragem de uma possibilidade de trabalho com textos multimodais e multissemióticos, de modo a promover os multiletramentos essenciais à formação dos estudantes na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscou-se analisar a presença de recursos multissemióticos em propagandas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep) e a relação desses recursos com o propósito que se quer alcançar com essa ferramenta.

As propagandas da Obmep apresentam vários recursos semióticos, como a junção de símbolos, linguagem escrita, coloração, metáforas visuais e verbais. No espaço digital, essas combinações de elementos ampliam-se, visto que é possível a inserção de outros recursos, como o som e o movimento. Embora apresentem diferenças, as publicidades de 2019 e 2020 co-

municam o projeto como importante instrumento social, pois procuram incentivar o estudo da matemática e contribuir para inserção de novos talentos nas áreas científicas e tecnológicas.

Compreende-se que o anúncio publicitário de 2020, seja em formato de cartaz ou em vídeo, demonstra a relevância de apresentar a matemática ao público-alvo como uma ciência integrada à vida em sociedade. Dessa maneira, o tema não apenas contextualiza a matemática, mas ressalta a sua necessidade enquanto linguagem e instrumento de transformação do contexto. Logo, a propaganda não é apenas um recurso para a divulgação da Olimpíada, mas é um gênero argumentativo que apresenta diversas combinações de elementos, bem como destaca a dimensão social do projeto e da matemática.

Portanto, acredita-se que uma das formas de se trabalhar com o gênero discursivo propaganda ou outros textos multissemióticos, de modo geral, seria pela análise das combinações semióticas e pela construção de sentido a partir da *leitura*. Contudo, a leitura não é imediatista, pois busca transcender a simples decodificação dos signos e explorar o significado daquilo que é dito.

Desse modo, o processo de ensino voltado a uma pedagogia que estimule multiletramentos não se detém a disciplinas curriculares específicas, como a Língua Portuguesa ou a Matemática, mas busca a formação integral do leitor, no sentido mais amplo da palavra: aquele que decodifica, compreende e interage com o texto, de forma crítica, reflexiva e ativa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim. *O percurso dos gêneros do discurso publicitário: uma análise das propagandas da Coca-Cola* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 257 p. ISBN 978-85-7983-011-2. Available from SciELO Books.

- CARAÇA, Bento de Jesus. *Conceitos Fundamentais da Matemática*. 7. ed. Lisboa: Gradiva, 2010.
- CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: A linguagem da sedução*. 3 ed. São Paulo, SP. Editora Ática. 2007.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. (Org.). *Educação Matemática, Leitura e Escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 47-60.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje e del significado*. Bogotá, Colômbia: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 5th. London and New York: Routledge, 2006.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- SANT'ANNA, Armando. *Teoria, técnica e prática da propaganda*. 3.ed. revista ampliada. São Paulo: Pioneira, 1982.
- SANT'ANNA, Armando. *Teoria, técnica e prática da propaganda*. 9.ed. São Paulo: Pioneira, 2015.
- SEGATTO, Lisane Schafer; KNOLL, Graziela Frainer. Análise dos recursos multimodais em texto publicitário impresso. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 66-83, jan./jun. 2013.

O ENSINO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS DA DESCONSTRUÇÃO DO SIGNO

Elisabeth Silva de Almeida Amorim

INTRODUÇÃO

Pensando no ensino da literatura na contemporaneidade, não há espaço para propostas pedagógicas e metodológicas fechadas. Estudantes munidos de aparelhos celulares optam por textos mais curtos, imagéticos e de fácil acesso na sala de aula. Um dos caminhos encontrados para escapar dos manuais didáticos foi aliar-se à Semiologia. Esta proposta traz a literatura em primeiro plano para o desmonte do signo literário, ou seja, a transmutação de uma série discursiva para outra ou de um signo para outro, revalorando e enriquecendo o linguístico-literário.

Não resta dúvida, iremos mexer com o poder da língua, poder esse capaz de silenciar, influenciar ou invisibilizar textos negados no espaço escolar, como a produção de estudantes da educação básica, por exemplo. Qual é o poder da literatura? Para Barthes (2001), o poder, além de político, é ideológico e multifacetado, ao anular um, surgem novas formas de poder, pluralizando-se nos espaços sociais. As aulas engendradas nos manuais pedagógicos não são armas poderosas para anulação da existência dos estudantes quando lhes são negados direitos de criação? Nesse sentido, Barthes afirma:

Chamo de discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe. Alguns esperam de nós, intelectuais, que nos agitemos a todo momento contra o Poder, mas nossa verdadeira guerra está alhures: ela é contra os poderes, e não é um combate fácil, pois plural no espaço social, o poder é, simetricamente, perpétuo no tempo histórico: extenuado aqui, ele reaparece ali: nunca perece: façam uma revolução para destruí-lo ele vai imediatamente reviver, re-germinar no novo estado de coisas. (2001, p. 11-12)

Ao pensar na inutilidade de se fazer uma revolução para atenuar os poderes, pois encontram-se em diferentes situações, atitudes e ações sociais cada vez mais proliferando-se em espaços diversos, propomos a junção da teoria X prática, alicerçadas por uma perspectiva semiológica, para explorar os poderes emanados da literatura. Literatura essa capaz de “driblar” poderes linguísticos, ir além do texto escrito e concatenar diferentes significados.

Falar da literatura, automaticamente, remete-nos a uma linguagem conotativa, livre, fora desse poder. Liberdade essa, dada aos leitores, ao fazer uso das três forças de poder da literatura, segundo Barthes (2001), denominadas: *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*. Dentro dessa proposta, a *semiosis* terá maior espaço. Porque é essa força de liberdade que oportuniza a multiplicidade de sentidos e remete-nos à defesa de Santos (2012), ao propor o esvaziamento do signo combinado à prática política do esvaziamento da representação no poder.

O texto prima por uma busca da teoria e do método da intersemiótica, conforme Roland Barthes (2001), já que esse pesquisador estudioso das significações muito contribuiu (e continua contribuindo) com as pesquisas alicerçadas na utilização de imagens, nos signos linguísticos e, mais especificamente, na linguagem literária, pelo poder de se desprender dos significados transcendentais. Por sua vez, ao pensarmos no ensino da literatura na Educação Básica, estamos motivados a promover a formação do leitor a partir do olhar semiótico para o texto literário, fazendo-o transvalorar-se, ao passar de uma série discursiva para outra.

Infelizmente, o Brasil não é um país de leitores, porque as políticas para o livro não são favoráveis para a formação do leitor, afirma Lindoso (2004). Porém, o que está em jogo é ensinar literatura brasileira na Educação Básica e promover uma política para formação de leitores quando as escolas não oferecem bibliotecas ou laboratórios de informática. Esses são alguns entraves que dificultam o acesso aos livros literários no ambiente escolar. Por outro lado, jovens da Educação Básica, no município de Iaçú, interior da Bahia, aproximam-se das leituras por meio de sites de relacionamentos e blogs. Devido aos avanços tecnológicos, os textos chegam cada vez mais rápido e mais curtos. Por isso, competir com a era digital leva-nos

a buscar o auxílio da intersemiótica, para tornar os textos literários mais atrativos para os estudantes.

Todavia, ao criar táticas para inventar o ambiente literário, a sala de aula é transformada em laboratório de experimentação e, desse modo, a literatura aproxima-se dos estudantes e contribui para o fortalecimento da existência humana. A literatura associada a outros signos proporciona uma mudança de série discursiva, uma vez que o texto literário poderá ser transmutado para charge, cartaz, grafite, bilhete, entre outros gêneros textuais, sem, no entanto, perder o fio condutor que o une ao universo literário. Essa desmontagem do texto literário será apresentada com auxílio da teoria da intersemiose proposta por Roland Barthes (2001), sob o viés da crítica cultural.

Este texto está estruturado em três seções: na primeira, a ênfase é para as contribuições de Michel de Certeau (1998) sobre uma nova maneira de fazer o cotidiano valer a pena, com táticas de invenções, bem como, pensar nos micropoderes presentes e espalhados nos diferentes espaços institucionais. Na seção seguinte, a discussão é sobre teoria da intersemiose, sob a perspectiva de Barthes (2001) e Derrida (2001); e, na última parte é realizada uma breve análise da produção textual de estudantes de Ensino Médio, fruto do processo de desmontagem do texto literário, sob o viés da crítica cultural e, para tal, utilizaremos a obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha (2010), associada a outros signos linguístico-literários.

A ARTE LITERÁRIA NO COTIDIANO DE “TÁTICAS”

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.

(FOUCAULT, 1996, p. 26)

Em todos os tempos a arte se fez presente na história da humanidade, e, conseqüentemente, esteve a serviço de alguém. Aliar a literatura à arte pode ser um instrumento para a mudança de atitude, reflexão e ação diante da nossa realidade. Atualmente, pensar no ensino da literatura requer buscar “táticas” de invenção desse cotidiano literário, ou seja, investir no acon-

tecimento da desmontagem do literário a partir da apropriação de um texto. Por quê?

Não resta dúvida de que a rapidez com que os fatos são propagados na mídia e nas redes sociais acaba deixando o livro literário mais extenso, como um provável objeto “obsoleto” para muitos estudantes da Educação Básica. Dessa forma, a prontidão com que esse público recorre aos sites de buscas, faz da leitura de um capítulo de um livro, por exemplo, algo enfadonho, especialmente para o estudante da Educação Básica que acessa a internet em busca de uma resposta rápida. Descartar um livro ou manual didático não faz parte da proposta pedagógica da junção de literatura e semiologia, mas trilhar caminhos inovadores, sim. Um desses caminhos ocorre quando o texto literário passa de uma série discursiva para outra e é nesse acontecimento da desmontagem do literário que o novo se renova e modifica a ordem do discurso, como defende Foucault (1996).

Com o Ensino Médio não é diferente: estudantes, cada vez mais, procuram textos mais curtos e atrativos, para apropriação de determinado assunto. É preciso provocar uma mudança de prática pedagógica metodológica para conseguir atrair a atenção e despertar o interesse para o livro em discussão. Um dos artifícios utilizados para fugir dos aprisionamentos literários, aparece em forma de táticas, pois, conforme Certeau (1998),

tática é a arte do fraco (...) sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. (CERTEAU, 1998, p. 101)

Ao pensar na “arte do fraco”, surgem as linhas de fuga para escapar dos dispositivos de poder e não sermos capturados pelos programas pedagógicos fechados. De certa forma, as ações dos estudantes de Ensino Médio, ao desmontarem a literatura e associarem a outros significados, trata-se de um processo metodológico com base na intersemiose, permeadas de astúcia e mobilidade. Isso porque todo processo de desmontagem perpassa, primeiro, pela leitura da obra que será desconstruída com ajuda da semiose.

Ser professor de literatura brasileira é um grande desafio, pois estamos constantemente lidando com textos, linguagens, discursos e fazendo com que essas leituras circulem no âmbito escolar. Recorrer às táticas inventivas (oficinas literárias, rodas de conversas, círculos de leituras, produções de revistas literárias estudantis, entre outras) para que o texto chegue aos alunos de forma instigante, para não correr o risco de estacioná-lo no meio do caminho, é um desafio. A leitura em movimento é capaz de inquietar o leitor, transformá-lo e, por que não almejar uma revolução de leitores a partir dessas táticas?

É comum ouvir sussurros nas salas de aula, tipo: “Esse texto é muito chato”. Como pesquisadores, não temos a receita para metamorfosear o texto, deixando-o “atraente” aos olhos estudantis. Mas, quando trabalhamos com Educação Básica, sentimos a necessidade de proporcionar aos nossos alunos uma leitura significativa. Isso se tivermos a intenção de fomentar a leitura crítica em sala de aula. Buscar as contribuições de Saussure (2006) que, inegavelmente, vão além da linguística, talvez tenha sido o nosso grande triunfo. Saber que os significados são arbitrários abre, não apenas uma janela, mas um mundo em busca de novas significações para o texto literário, de certo modo fugindo de um significado transcendental para o texto literário. E, por meio da semiótica, é possível trilhar esses caminhos, quando temos a literatura como suporte.

Concordando com Certeau (1998), ao afirmar que as táticas inventivas são arte do fraco, acreditamos que pela da arte, o fraco torna-se forte, empoderado e capaz de modificar a ordem do discurso. E é assim que enxergamos os estudantes do Ensino Médio de escola pública do interior da Bahia, que antes resistiam a uma proposta de leitura literária mais densa, porém, através da desmontagem literária, percurso metodológico que une literatura e semiologia, defendida por Amorim (2014), os alunos conseguem se apropriar do texto lido e ressignificá-lo. É um prazer desconstruir um romance e vê-lo numa encenação teatral ou em um vídeo curto... Literatura e teatro, literatura e cinema. Literatura-arte! Enfim, é gratificante transformar a sala de aula, onde antes havia um autor em discussão, num laboratório em que os leitores-autores se multiplicam nas oficinas de leituras e produções do literário.

Assim, não poderíamos falar de táticas, invenção e desconstrução sem convocar, também, Foucault (1996), para fazer parte dessa discussão com a proposta arrojada acerca do discurso. Ele ratifica o poder que nós temos de modificar a ordem do discurso, apesar das exclusões e interdições, para fazer com que o discurso institucional seja transformado e transformador. Para Foucault,

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem, que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. (1996, p. 9)

Ensinar literatura no Ensino Médio é aceitar o desafio para mudar a ordem do dia. Geralmente, alunos do último ano do Ensino Médio querem a aprovação em vestibular, garantir vagas em concursos públicos, enquanto outros almejam uma nota significativa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas, paradoxalmente, rejeitam o uso do livro didático de Língua Portuguesa que, muitas vezes, “esquecem em casa”, para fugirem das leituras e discussões. Como se apropriar da literatura se resistem à leitura? O caminho para a apropriação literária é imprescindível à leitura e, só após leitura, discussão, debate do tema em diferentes modalidades artísticas, históricas e/ou culturais, é que a desmontagem do texto literário acontece.

Se, por um lado, a desconstrução literária é uma “arte do fraco”, promover a desconstrução é uma tarefa gigantesca, porque não é fácil lidar com as diferenças no âmbito escolar, diferenças metodológicas, pedagógicas, literárias e filosóficas. Isso porque as escolas ainda estão presas aos manuais didáticos, as propostas engessadas estão lá, no final de cada manual do professor. Mas ensinar literatura não é seguir esse ritual. Para ensinar literatura, é preciso transgredir as pedagogias impostas, romper com as propostas dos manuais e ir além. E, se esse além é para desmontar, desconstruir, essa estranha instituição chamada literatura, para que a leitura flua, aceitamos o

desafio. A seguir, mostraremos como a intersemiose proposta por Barthes (2001) contribui para que a desconstrução do literário aconteça, nas salas de aulas de estudantes de Ensino Médio.

DE OLHO EM AULA PARA MODIFICAR UMA ESTRANHA INSTITUIÇÃO CHAMADA LITERATURA

Falar de Barthes (2001) é relembrar a sua importância para os estudos linguísticos/literários, pois ele é considerado um dos maiores estudiosos dos signos e dos símbolos, capaz de transformar a aula inaugural para a cadeira de semiologia literária do colégio da França, no final da década de 70 em uma festa para os estudos literários. Por quê?

O discurso de Barthes transcrito no livro *Aula* (2001) exibido com ênfase, sendo o foco da discussão os poderes engendrados nos textos literários. Conforme o autor, há três forças de poder da literatura em evidência: *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*. A teoria barthesiana dá um salto linguístico-literário, porque, numa sociedade pós-moderna na qual vivemos, não cabe discutir a literatura como se os sentidos fossem fixos. Os signos associados aos textos literários conseguem multiplicar os sentidos e, conseqüentemente, respeitar a política da criação.

Barthes (2001) defende a junção de Literatura e Semiologia, para que uma possa corrigir a outra. Semiologia é defendida como a ciência dos signos, surgiu na década de 1950, e Barthes viu nessa união a capacidade de a literatura “falsear” a linguagem e escapar das convenções linguísticas, para que outras significações possam ser exploradas. Vale ressaltar que Roland Barthes foi influenciado pelos estudos linguísticos de Saussure; para ele a língua e o discurso eram como objeto único. Em suas palavras: “Hoje, creio realmente que, sob a pertinência que aqui se escolheu, língua e discurso são indivisíveis, pois eles deslizam sobre o mesmo eixo de poder.” (BARTHES, 2001, p. 29). No entanto, o autor apropria-se da dicotomia saussuriana acerca da fala/língua e impulsiona a semiologia a dar os primeiros passos, a partir dessa oposição.

Se, por um lado, Barthes (2001) defende a *semiosis* como a força de liberdade, ele a elege como o ponto mais relevante do seu discurso, porque, por meio da Semiologia, é possível passar de um signo para outro. Por outro lado, Barthes defende a literatura como uma disciplina de poder, por isso ela é indispensável para a humanidade, pois consegue articular as várias forças de poder, tanto para potencializar saberes, quanto para multiplicar sentidos ou representar o real. Isso porque, para Barthes,

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens. O que ela conhece dos homens, é o que se poderia chamar de grande estrago da linguagem... (2001, p. 19)

Uma literatura capaz de explorar um texto literário em diferentes áreas, isso porque a literatura serve de elo entre as demais disciplinas. E não adianta buscar no texto literário uma essência da literatura, pois, como defende Derrida (2014), a essência da literatura é, justamente, não ter essência, porque não há texto literário em si. Ele vai além, ao afirmar que o des-poder da literatura é onde reside esse poder, porque é a literatura que tem esse poder de dizer o não dito, ou seja, transitar por temas que outras áreas de conhecimento desprezam.

Com as contribuições de Jacques Derrida (2014), um dos filósofos franceses mais conceituados da segunda metade do século XX, vimos a teoria desconstrutivista sob uma perspectiva da *différance*, por ele defendida como abordagem que vai além de um conceito, mas que sugere movimentos opostos (ativo/passivo). No entanto, uma das inquietações em torno da desmontagem de um texto literário, ou seja, a passagem de um gênero discursivo para outro por meio de diferentes signos linguísticos, proposição de Amorim (2014), gira em torno da perda do prazer da leitura. Conforme Derrida,

A experiência de “desconstrução”, de questionamento, de leitura ou de escritura “desconstrutora” de nenhuma forma ameaça ou lança suspeita sobre o *enjoyment*. Acredito justamente o contrá-

rio. Sempre que há “gozo”... há “desconstrução”. Desconstrução efetiva. A desconstrução talvez tenha como efeito, senão como missão, liberar o gozo proibido. (2014, p. 84-85)

Desse modo, a desconstrução proposta por Derrida (2014) promove o prazer, libera o gozo. Com estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública não é diferente. Por meio das oficinas literárias, o texto passa pela transvaloração e ganha diferentes sentidos. E, na sala de aula, a teoria da intersemiose defendida por Roland Barthes (2001) se une à teoria desconstrutivista de Jacques Derrida (2001; 2014) e a desmontagem do literário acontece.

Ao discutirmos Barthes e Derrida, vimos o quanto eles se complementam. No livro *Aula*, Barthes (2001) defende a parceria entre literatura e semiologia, para “jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram” (BARTHES, 2001, p. 28) em *Essa estranha instituição chamada literatura*, Derrida (2014) aponta a desconstrução como uma ação prazerosa, para ele, a literatura precisa compartilhar para sobreviver. Em suas palavras: “Literatura precisa sobreviver... abrir-se ao mundo, dialogando com outras produções artísticas e culturais, bem como a própria história” (DERRIDA, 2014, p. 14).

Não há dúvida de que a literatura transita por diferentes áreas, e esse trânsito livre faz ecoar a voz da alteridade, ficção instituída e instituição fictícia, isso porque “o espaço da literatura não é somente de uma ficção instituída, mas também de uma instituição fictícia, a qual, em princípio, permite dizer tudo... dizer tudo é também transpor os interditos” (idem, p. 22). Quando pensamos na liberdade promovida pela arte literária enquanto uma instituição fictícia, retomamos as forças de poder da literatura, conforme defendido por Barthes, pois, essas forças conseguem também promover o status libertador ao literário, ao dizer o não dito e pensar o impensável. Assim, “A literatura e a escrita/escritura sempre serão outras, diferentes, como efeito e causa da *différance*, permitindo pensar o impensável e sinalizando a referida literatura pensante” (ibidem, p. 17-18).

Enfim, os livros *Aula* e *Essa estranha instituição chamada literatura*, cujos autores são Roland Barthes e Jacques Derrida, respectivamente, dialo-

gam com a proposta de ensino da literatura na Educação Básica apresentada por Amorim (2016), um ensino fundamentado nas teorias intersemiótica e desconstrutivista. As metodologias utilizadas para as análises discutidas a seguir perpassam pela desconstrução do signo linguístico-literário e aproximam o texto do leitor, neste caso, estudantes da Educação Básica, mais especificamente, o Ensino Médio. Acreditamos que a leitura do texto literário precisa fazer parte do cotidiano dos alunos e promover esse processo é contribuir com a formação leitora desse público. Transformar a sala de aula em oficinas de produção foi um dos caminhos encontrados para que livros como *Os sertões*, de Euclides da Cunha, fizessem parte do cotidiano escolar, não apenas com o uso de fragmentos que constam nos livros didáticos de Português, volume 3, de Ensino Médio, mas como uma obra literária que vai além da literatura, ao dialogar com outras áreas de conhecimento. Por que não dialogar com outros signos e significantes? Avancemos.

PITACOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA *OS SERTÕES*, DE EUCLIDES DA CUNHA

[...] E surgiu na Bahia o anacoreta sombrio, cabelos crescidos até aos ombros, barba inculta e longa: face escaveirada: olhar fulgurante; monstruoso, dentro de um hábito azul de brim americano.

(...)

O evangelizador surgiu, monstruoso, mas autômato.

Aquele dominador foi títere. Agiu passivo como uma sombra. Mas esta condensava o obscurantismo de três raças.

E cresceu tanto que se projetou na História.

(CUNHA, 1982, p. 122-123, *apud* SETTE: TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 41)

Ao analisar dez livros de Língua Portuguesa, volume 3, do Ensino Médio, de autores diferentes, os estudos literários direcionam para as literaturas pré-modernistas e modernistas. E fragmentos de *Os sertões* de Euclides da Cunha, são constantes para marcar o início do Pré-Modernismo no

Brasil. A epígrafe, apresentada como um monstro, é construída para falar da história de Antônio Conselheiro, líder da Guerra de Canudos. Começar o ano letivo com uma obra densa e pouco conhecida pelos estudantes é um desafio gigantesco, isso porque ela é extensa e traz para o bojo da discussão a Guerra de Canudos, ocorrida na Bahia, no final do século XIX, entre 1896-1897. E as resistências dos estudantes diante desses fragmentos persistem e se manifestam: “A aula é de literatura ou história?”

A intenção aqui é mostrar o olhar estudantil de uma escola pública no interior da Bahia acerca do romance *Os sertões*, de Euclides da Cunha (1984), fazendo a ressalva de que a obra é complexa e a escola de Ensino Médio analisada não dispunha de exemplares na biblioteca, limitando mais ainda o acesso ao livro impresso, naquele espaço institucionalizado. Antes, porém, apresentaremos alguns fragmentos de textos de abertura de capítulos sobre o romance em discussão, retirados de manuais didáticos do professor.

O primeiro exemplo está na epígrafe deste capítulo, um texto curto, que relata a indignação do autor devido, à forma como Antônio Conselheiro e seus seguidores foram tratados pelo governo republicano, na Guerra de Canudos. Esta se caracterizou como um dos mais violentos massacres da história brasileira, e provocou, aproximadamente, a morte de 15 mil pessoas, entre sertanejos e militares. Fragmentos como esses fazem parte dos manuais didáticos de Língua Portuguesa, volume 3, do Ensino Médio. Dessa vez, acerca dos sertanejos:

O sertanejo é, antes de tudo, um forte, [...]

A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas.

É desgracioso, desengonçado, torto. *Hércules-Quasímodo*, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gigante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humildade deprimente. [...]

Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude.

(CUNHA, 1995, p. 129-130 *apud* TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 19, *grifo do autor*)

O fragmento acima discorre sobre a aparência emblemática do sertanejo, um misto de feiura e beleza, fraqueza e força, cansaço e altivez, sendo que, na hora de lutar pelos seus ideais, sobressaem as características positivas, o suposto desengonçado se agiganta e vira Hércules, e luta até a morte. Esses são apenas exemplos de como o livro *Os sertões* chega ao estudante de Ensino Médio e, falando com uma experiência de 30 anos com esse público, esses textos não atraem a atenção dos estudantes, seja por conta do estilo do autor, seja, pela complexidade da leitura ou falta de exemplares do romance em análise na biblioteca escolar. E é por conta dessa falta de atração nas propostas pedagógicas desses manuais que estamos aqui, não para ensinar nada novo, mas, compartilhar experiências que deram certo, a partir da literatura associada a outros signos. Para ampliar a discussão e desengessar propostas metodológicas, o estudante de Ensino Médio está inserido nas redes sociais, fazendo uso de celulares em sala de aula. Então, por que não aproveitar as ferramentas utilizadas por eles?

Iniciar a aula com o documentário *Paixão e Guerra no Sertão de Canudos*, dirigido por Antônio Olavo, pela Portfolium; laboratório de imagens, em 1993, é a certeza de que vários olhares de pesquisadores para o mesmo fato se cruzarão. A riqueza do documentário está em ouvir relatos sobre um fato histórico ocorrido na Bahia no final do século XIX, mas com argumentos, opiniões e impressões diferentes. A partir do uso desse documentário, os estudantes de Ensino Médio tiveram um panorama geral sobre a *Guerra de Canudos*. Após leituras e discussão foi possível utilizar o filme *Guerra de Canudos*, dirigido por Sérgio Rezende pela Morena Filmes, em 1997. Fragmentos do romance *Os sertões*, exibidos no livro didático, foram se somando com o documentário e o filme, que trazem abordagens semelhantes sobre a Guerra de Canudos. As diferentes linguagens confrontando-se e complementando-se por meio da literatura e da semiótica fizeram com que os estudantes buscassem a versão compactada *Os sertões* com o propósito de fazer a leitura da obra. Leitura, a qual resultou numa multiplicação

de sentidos para o texto literário em discussão. É a desmontagem da literatura!

E, a partir das diversas leituras, promovemos oficinas com gêneros textuais, cujo tema foi: *Os sertões em diferentes gêneros*. Oficinas de anúncios, cartazes, cartas, charges, poesias, cordéis, grafite... E as leituras e produções estudantis surgiam nas nossas aulas de literatura e invadiam as paredes da escola, os muros e até uma revista literária criamos. E é exatamente neste ponto, que o leitor se tornou leitor-autor. *Os sertões* é, inegavelmente, de Euclides da Cunha, mas as produções estudantis transmutadas dessa obra, são de um grupo de leitores-autores. Era hora de fazer o que Santos (2012), propõe:

Reinventar uma pedagogia do signo em que se explique que os nomes não nascem grudados com as coisas, de que é possível encontrar/interpelar/investigar quem nomeou o que e sob que condições de reprodutibilidade das representações e seus modos de produção bem como suas lógicas estruturantes.

Quando nos apropriamos da intersemiose de Roland Barthes (2001) para o ensino da Literatura, percorremos o viés da crítica cultural, para questionar o lugar do autor e da literatura. Vimos em Santos (2012) um reforço a mais para fundamentar a proposta da desmontagem da literatura na Educação Básica, porque é preciso realmente reinventar, redescobrir, interpelar as nomeações dadas aos signos. São tantas pedagogias que perpassam as salas de aulas, mas falta ainda a pedagogia do signo, como defende Santos (2012). Como resistência a um ensino de literatura pautado nos manuais didáticos aprisionantes e repelidos por grande parte de Estudantes de Ensino Médio, promovemos a desmontagem do texto literário. Não para negar a literatura de Euclides da Cunha, pelo contrário, a desmontagem acontece para estimular a leitura da obra em análise, atrair novos leitores, contribuir com a formação do leitor-autor e associar o ensino da literatura a outros signos.

E, como resultado de uma oficina literária com os gêneros textuais, estudantes de Ensino Médio, de uma escola pública, criaram anúncios criativos da obra “Os sertões”, ou seja, após as diversas leituras promovidas

acerca do romance em discussão, os estudantes anunciaram em cartazes expostos nas paredes da escola:

Antônio Conselheiro está à procura de voluntários para segui-lo por este sertão afora em suas andanças, Ele afirma que os voluntários lutarão por seus direitos e não pagarão impostos. Maiores informações com Euclides da Cunha em *Os sertões*. (Aluno A, 2017)

Notamos no anúncio criativo do Aluno A elementos que remetem ao romance que corroborou com o processo da desmontagem. Assim, podemos destacar, na produção estudantil, a presença do protagonista, da obra e do autor, com signos “Antônio Conselheiro”, “Os sertões” e “Euclides da Cunha”. O Aluno A conseguiu fazer um anúncio com poucas palavras, como exige o gênero e sintetizou o romance após se apropriar do enredo por meio de diferentes linguagens (pedagógica, literária, cinematográfica e documental). Outro ponto observado diz respeito à isenção de impostos para os seguidores de Antônio Conselheiro, questão polêmica no contexto da Guerra de Canudos, que foi recuperada graças à criatividade estudantil.

Outro anúncio produzido por estudantes do Ensino Médio foca na degola do líder da Guerra de Canudos, Antônio Conselheiro, como uma barbárie do governo. Em suas palavras:

“Beato Conselheiro é degolado após sua morte, governo republicano perdeu a cabeça com a Guerra de Canudos. Quem a encontrou ou encontrar, fineza entrar em contato com o jornalista escritor Euclides da Cunha.” (Aluno B, 2010)

Nos dois exemplos citados, os leitores-autores do livro *Os sertões* utilizam o conhecimento adquirido para inserir, no anúncio criativo, dados do romance desconstruído. No primeiro anúncio, o leitor-autor evidencia a questão da isenção de impostos para relacionar com os discursos ouvidos pelos sertanejos que seguiram Antônio Conselheiro até Belo Monte, local da Guerra de Canudos. Por outro lado, no segundo anúncio, a ênfase foi dada à ação militar contra os canudenses, principalmente contra o líder Antônio Conselheiro. Há um jogo de palavras utilizado pelo leitor-autor em “perdeu a cabeça”, promovendo, com isso, uma dualidade de interpretações. Perdeu a cabeça o beato que foi degolado ou demonstra um descontrole do governo

em relação aos rumos tomados pela guerra? Em qualquer uma das opções, fica evidente a indignação do leitor-autor por conta do massacre em Canudos, no sertão da Bahia.

Outro ponto é o fio condutor da obra literária em desmontagem, essa linha tênue que une o novo ao velho texto e aparece nos dois anúncios aqui expostos. No primeiro, “Euclides da Cunha em Os sertões”, ou seja, as marcas de autoria e da obra desmontada. Já, no segundo, aparece “jornalista escritor Euclides da Cunha”, identificação do autor com dados biográficos.

Vejamos outros gêneros textuais frutos da desmontagem. Dessa vez, os estudantes recorrem à linguagem imagética para apresentar o romance

Figura 1: Cartaz Pintando a leitura



Fonte: acervo do autor (2017).

Figura 2: Grafite Os sertões



Fonte: Perfil, de Lauro Farani (2011).

Na Figura 1, *Pintando a literatura*, temos uma pintura em que a representação do beato Antônio Conselheiro está no centro, cercado pela escuridão. A cor preta em toda a extremidade da tela leva-nos a inferir que a escuridão poderá ser justificada pela ignorância dos poderes públicos em relação à proposta canudense, julgada sem chance de defesa. A escuridão que também levou muitas vidas numa guerra desleal. A escuridão dos escombros que tomou conta de Belo Monte, após os disparos dos canhões. A escuridão das tentativas de criar um monstro às custas de atitudes monstruosas. Escuridão das lacunas na história oficial de Canudos. Assim, *Os sertões* foi sendo pintado pela escuridão da terra, do homem e da luta, mas em diferentes formas, a partir da apropriação da produção e da vida de Euclides da Cunha (1866-1909), talvez, numa tentativa menor de enxergar, dessa escuridão, algum facho de luz.

Na Figura 2, *Os sertões* é transmutado em grafite e ganha o muro da escola, com a expressão “E o sertão virou mar de sangue...”, numa clara alusão às mortes ocorridas durante a Guerra de Canudos, enredo do livro

em discussão. Para esse grupo de leitor-autor, as imagens marcantes do livro de Euclides da Cunha puderam ser capturadas e transferidas para a arte no muro, onde o solo rachado, um rio de sangue das vítimas da guerra, o mandacaru, o chapéu de couro do sertanejo, um canhão soltando caveiras e a desolação remetem ao livro de Euclides da Cunha. Mesmo no grafite, o grupo de leitores-autores mostrou o fio condutor da obra da desmontagem, ao registrar o nome do escritor Euclides da Cunha, marcando a origem da fonte de inspiração. É sair da literatura para o grafite e retornar por meio do autor. É também a literatura abraçando e sendo abraçada por outras artes. Reafirmamos: o romance *Os sertões*, sim, é de Euclides da Cunha, mas a arte no muro intitulada *Os sertões* é de leitores-autores da Educação Básica.

Tanto na Figura 1 quanto na Figura 2, podemos perceber que a Literatura se uniu à Semiótica – ciência dos signos – conforme a proposta de Barthes (2001), utilizando-se de uma das forças de poder (semiosis) para multiplicar o sentido do literário. O cartaz (Figura 1), ao apresentar uma imagem de um senhor com barbas grandes, cabelos compridos, um cajado na mão, vestido com uma túnica e, ao seu lado esquerdo, “Os sertões”, indiscutivelmente, traz a representação de Antônio Conselheiro, protagonista do livro de Euclides da Cunha. E faz uma inter-relação com o romance.

Por outro lado, o grafite (Figura 2), ao utilizar, também, o título “Os sertões” e as representações dos efeitos da Guerra de Canudos com canhões, caveiras, desolação, a cor vermelha na água para simbolizar o sangue das vítimas do massacre, enfim, elementos presentes no livro de Euclides da Cunha, reúne vários signos (significado + significante). O romance de Euclides da Cunha se multiplica nas mãos dos estudantes de Ensino Médio. Vimos a proposta de Barthes (2001) sobre a intersemiose se configurar na imagem apresentada, ao mesmo tempo em que Derrida (2001; 2014) propõe combater o significado transcendental por meio de uma teoria desconstrutivista, o que nos autoriza a dizer que, com o grafite apresentando, o romance *Os sertões* se desconstruiu, desmontou, multiplicou e ganhou os muros de uma escola pública. E nesta produção desmontada encontramos literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não resta dúvida de que as táticas utilizadas por estudantes da Educação Básica para fugir dos aprisionamentos literários, cada vez mais, fazem com que lhes desperte o gosto pela leitura e a vontade de desmontar a literatura, associando-a a outros signos. A partir das leituras literárias, outras leituras surgirão, mesmo porque a desmontagem agrega outros sentidos, signos e, conseqüentemente, outros saberes.

Investir na política da criação na educação básica é acreditar no potencial dos estudantes e entender que, para “pintar a literatura”, *a priori*, é preciso lê-la. E os pitacos dos leitores-autores exigem leitura, interpretação, discussão, desmontagem, pesquisa, análise e crítica. A quem interessa uma literatura como vem sendo pintada nos manuais didáticos?

Estudantes de Ensino Médio fazem das aulas de Literatura Brasileira um momento de experimentação, em que a sala de aula vira um laboratório de fomento das desmontagens. Qual é o espaço da literatura, pintura, religião e do cinema quando lemos *Os sertões*? Como nossos alunos lidam com as diferentes linguagens? É possível unir a literatura a outros signos?

Ao longo deste texto, cuja proposta foi de apresentar o ensino da literatura fundamentado pela política da desconstrução, conforme a teoria de Derrida (2001; 2014), bem como a teoria da intersemiose de Barthes (2001), percebemos que os estudantes de Ensino Médio, quando se apropriaram de várias linguagens para conhecer o romance *Os sertões*, eles criaram caminhos para desconstruir o signo literatura. Desconstrução, não no sentido de desfazer, mas de valorizar e multiplicar o texto literário. E podemos, também, ver a desconstrução como uma tática para fugir do engessamento do texto literário. O enredo de um romance passou a ser visto por meio do filme *Guerra de Canudos*, do documentário dirigido por Antônio Olavo e das desmontagens feitas por esses estudantes, em forma de anúncios, cartazes e grafites conforme apresentamos. Em todas as situações citadas, houve a junção da literatura com outros signos.

Ao pensar o espaço da literatura, nosso objeto, recorremos a Derrida (2014), porque não é só da ficção instituída, mas da instituição fictícia, essa, a princípio, é livre para dizer tudo. Gozamos um pouco dessa liberdade com

a teoria da desconstrução, ao unir Literatura e Semiologia, ou melhor, literatura e outras artes.

Nós nos apropriamos, também, de Santos (2012), ao “desgrudar” o nome das coisas e começar a ler a literatura a partir de uma charge ou de um cartaz, enxergando a literatura num texto informativo como o anúncio, por exemplo. Identificar personagens de um romance nos depoimentos de um documentário, associar o enredo com o grafite no muro de uma escola, sim, estamos desmontando. A literatura não está apenas na biblioteca nem nos fragmentos de textos nos manuais didáticos, a literatura escapa dos textos desmontados dos leitores-autores.

Sem dúvida a “aula” de Barthes (2001) modificou a “literatura” de Derrida (2014), ampliando-a, desmontando-a, de certa forma, transformando a literatura numa estranha instituição, em que a voz da alteridade tem vez, os silêncios são rompidos com “pitacos” de amadores, aqui defendidos como leitores-autores. Leitores que penetraram, ora tateando, ora ousando, no universo literário de Euclides da Cunha e abriram a obra, modificando-a em série, desmontando o significado, e apontando um novo jeito, para alguns, meio tosco, de ensinar a literatura, e repensar a autoria, porque *Os sertões*, com certeza, é de Euclides da Cunha, assim como o *Pêndulo de Euclides* é de Aleilton Fonseca (obra que faz alusão à história da Guerra de Canudos para homenagear o autor de *Os sertões*: Euclides da Cunha). Mas as desmontagens literárias coletadas ao longo dos anos de docência são de leitores ousados que, após um processo intenso de leitura, em diferentes linguagens, perdem o medo do papel em branco e, com linhas, cores, ritmos e balanços, traçam novos caminhos para a literatura e tornam-se leitores-autores.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Elisabeth S. A. *Desmontagem da Literatura em Educação Básica*: modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder. Dissertação de mestrado. Alagoínhas: UNEB, 2014.

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. Trad. Leyla Perrone - Moisés. São Paulo: Cultrix, 2001. Pronunciada em: 7 Jan/ 1997.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. 3 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo: Três, 1984. (Biblioteca do Estudante). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000091.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- DERRIDA Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Colégio de France. Pronunciada em: 2 de dez. 1970. 3 ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores? Política para cultura/ Política para o livro*. São Paulo: Summus, 2004.
- Paixão e guerra no sertão de Canudos*, de Antônio Olavo. Brasil: UNEB/CNPq, 1993. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4rnFi9auXYE&t=451s>>. Acesso em 20 jul. 2020.
- SANTOS, Osmar Moreira. *Crítica Cultural*: o esvaziamento do signo combinado à prática política do esvaziamento da representação no poder. Salvador: UFBA/ texto apresentado no VIII ENECULT, 8 a 10 de ago. 2012.
- SETTE, Maria das Graças Leão; TRAVALHA, Maria Antônia; BARROS, Maria do Rozário Starling. *Linguagem em conexão*. volume 3. São Paulo: Leya, 2013.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Org. Charles Bally; Albert Sechehay; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TORRALVO, Izeti Fragata. MINCHILLO, Carlos Alberto Cortez. *Linguagem em movimento*, vol. 3. São Paulo: FTD, 2010.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Helena Maria Ferreira

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2008). Professora Associada I da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Programa de Pós-graduação em Letras (Língua Portuguesa) e no curso de Letras (Departamento de Estudos da Linguagem). É líder do grupo de estudos e pesquisa Textualidades em gêneros multissemióticos e formação de professores de Língua Portuguesa (Textualiza) da Ufla.

Jaciluz Dias

Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mestra em Educação (Ufla, 2017), licenciada em Letras (PUC/MG / CES/JF, 2011), bacharela em Comunicação Social (UFJF, 2009). Servidora pública na Ufla. Integrante do grupo Textualiza/Ufla.

Teciene Cássia de Souza

Mestranda em Educação (2019) na Ufla, onde também se graduou em Letras - Português e Inglês (2018). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Leitura e escrita de textos multissemióticos. Integrante do grupo Textualiza/Ufla.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aline Kristina Pereira Ramos

Graduanda em Letras - Português e Inglês na Universidade Federal de Goiás-UFG/Universidade Federal de Catalão-UFCat (2019). Membro do Grupo de Pesquisa Gênero Discursivo e Ensino de Língua-Gegdel.

Anair Valênia

Doutora pela Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, no programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (2013). Docente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal de Goiás-UFG. Membro da *American Organization of Teachers of Portuguese-Aotp*. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gênero Discursivo e Ensino de Língua-Gegdel. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: Língua Portuguesa como Língua Estrangeira-PLE, Multiletramentos, Multissemioses, Formação de Professores, Linguística Aplicada, Gêneros Discursivos cânones e digitais.

Camila Lessa do Carmo

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (2016), possui formação técnica em Administração pelo o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (2012). Integrante do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa) (Cnpq- Ufla).

Daniela Ferreira Da Silva

Graduanda em Letras – Português pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), como bolsista, no período entre 2018 e 2020.

Elisabeth Silva de Almeida Amorim

Doutoranda em Crítica Cultural, mestra em Crítica Cultural, pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), especialista em Filosofia, Estudos Culturais e Pesquisa em Educação (Uneb) e em Linguagem e Sociedade

(Isego), graduada em Letras (Uneb) e em Pedagogia (Uneb). Autora de livros infanto-juvenis de contos, como: *Casaco de lã*, *Olhos no retrovisor*, *A boneca de pedra*, *Zik e Moka: dois sapinhos diferentes*, *Literatura desmontada e cia*. Atua na Educação Básica há anos e sempre teve um olhar mais sensível para as produções estudantis.

Francislaine Ávila de Souza

Mestre em Educação (Ufla/MG). Pós-graduada em Educação Especial e Tutoria em Educação a Distância (Facel/PR). Graduada em Pedagogia (Ufla/MG). Graduanda em Letras/Língua Portuguesa (Ufla/MG). Professora na rede municipal de educação.

Guilherme Melo

Graduando do 5º período em Letras (Português, Inglês e suas Literaturas), pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (RP-Capes/Ufla) - Língua Portuguesa. Integrante do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multisemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa/Ufla).

Helaina de Fátima Vinhas Pereira

Mestranda em Educação (Ufla/MG). Pós-graduada em Psicopedagogia (Unis/MG). Graduada em Pedagogia (Unis/MG). Membro do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas orientadas pela Teoria Histórico-Cultural (PPTHC – DGP/CNPq). Professora na rede municipal de educação.

Isabely Melo da Silva

Mestranda em Educação (Ufla/MG). Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia (Uniptan/MG). Graduada em Letras/Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UFSJ/MG). Membro do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas orientadas pela Teoria Histórico-Cultural (PPTHC – DGP/CNPq). Professora na rede estadual de educação.

José Antônio Araújo Andrade

Doutor em Educação (UFSCar/SP). Mestre em Educação (USF/SP). Graduado em Matemática (USF/SP). Docente e pesquisador permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática e em Educação Científica e Ambiental (Ufla/MG). Líder do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas orientadas pela Teoria Histórico-Cultural (PPTHC - DGP/CNPq).

Kleissiely de Castro

Graduanda do 6º período em Letras (Português, Inglês e suas Literaturas), pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (RP-Capes/Ufla) - Língua Portuguesa. Integrante do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multisemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa/Ufla).

Lilandes Pires Teixeira Brandão

Bolsista Capes, pelo programa Pibid, de 2017 a 2018. Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Luiz Fernando Gomes

Pós-doutor pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em Linguística Aplicada, área Linguagem e Tecnologia (2015), doutor pela Unicamp, na mesma área (2007), e mestre pela PUC-SP, em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem (1998). Na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), leciona na Faculdade de Letras e no Programa de Mestrado Profissional - Proletras. Autor dos livros: *Hipertextos Multimodais: leitura e escrita na era digital* (Paco, 2010), *Hipertexto no Cotidiano Escolar* (Cortez, 2011), *Hipertexto Revisitado: novas perspectivas para pesquisa e ensino* (Edufal, 2019).

Maria Luiza de Paula

Graduanda em Letras - Português/Inglês e suas literaturas pela Universidade Federal de Lavras/Ufla. Bolsista do Programa Institucional de

Iniciação Científica (Pibic/Ufla) com a pesquisa: Arte e literatura em Vigotsky: contribuições para a educação escolar. Membro do Grupo de Pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa) - Universidade Federal de Lavras/Ufla.

Natália Rodrigues Silva do Nascimento

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras pela Universidade Federal de Lavras/Ufla, na linha de pesquisa: Objetos Culturais e Produção de Sentidos. Bolsista do Programa de Apoio à Pós-graduação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Graduada em Letras - Licenciatura Português/Inglês, pela Universidade Federal de Lavras/Ufla. Membro do Grupo de Pesquisa (Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin)- Gedisc - Universidade Federal de Lavras/Ufla.

Táisa Rita Ragi

Possui formação técnica em Redes de Computadores, pelo Centro Tecnológico de Minas Gerais de Nepomuceno (2015). Atualmente é graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras/Ufla (2017). Participou do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid - Capes), pelo curso de Letras/Ufla. Integrante do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa - CNPq- Ufla).

Thalyta Vasconcelos De Siqueira

Graduanda em Letras – Português na Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Foi bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) nos anos de 2019 e 2020. Atualmente é bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET) e é membro do corpo editorial da Revista Areia.

