organizadoras
Clarice Gualberto
Sônia Pimenta

SEMIÓTICA SOCIAL MULTIMODALIDADE ANÁLISES DISCURSOS

pimenta cultural

organizadoras
Clarice Gualberto
Sônia Pimenta

SEMIÓTICA SOCIAL MULTIMODALIDADE ANÁLISES DISCURSOS

2019 | São Paulo | pimenta cultural

Esta obra foi publicada com apoio de:

GEMULTE — Grupo de Estudos sobre Multimodalidade, Leitura, Texto e Ensino (CNPq)

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

POSLIN — Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados
Copyright do texto © 2019 os autores e as autoras
Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Bernadétte Beber, Faculdade Avantis, Brasil
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisiene Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão. Brasil
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Handherson Leyltton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil

Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Direção Editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Matheus Vieira Moraes Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Designed by Freepik Designed by coolvector / Freepik
Editora executiva	Patricia Bieging
Revisão	As organizadoras
Organizadoras	Clarice Gualberto Sônia Pimenta

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S471 Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos.
Clarice Gualberto, Sônia Pimenta - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 276p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7221-048-5 (brochura)
978-85-7221-047-8 (eBook)

1. Semiótica. 2. Multimodalidade. 3. Design visual. 4. Linguística. 5. Ensino. 6. Comunicação. 7. Artes. I. Gualberto, Clarice. II. Pimenta, Sônia. III. Título.

CDU: 028
CDD: 028

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766-2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2019

SUMÁRIO

Prefácio 9

Apresentação 11

Capítulo 1
Representações do feminino em protagonistas da Disney® sob uma ótica multimodal a partir da Semiótica Social 13
Clarice Gualberto e Sônia Pimenta

Capítulo 2
Análise multimodal de uma unidade de material didático de português como segunda língua para alunos surdos 66
Eva dos Reis Araújo Barbosa

Capítulo 3
Análise das representações visuais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seu impacto em sala de aula 84
Michelle Andréa Murta

Capítulo 4
Youtubers e a troca de idiomas e culturas: aprendizagem não linear, multilateral e multimodal 98
Regina Célia Lopes Brito e Sônia Maria de Oliveira Pimenta

Capítulo 5
Semiótica social e análise audiovisual: as representações do não político no vídeo de campanha de Alexandre Kalil à prefeitura de Belo Horizonte 110
Izamara Barbosa Arcanjo F. Silva

Capítulo 6
A representação das quebradeiras de coco babaçu em livros didáticos: um olhar a partir da semiótica social 128
Edson Sousa da Silva

Capítulo 7
Sustentabilidade e Risco Social: a representação da empresa Samarco na mídia jornalística brasileira..... 141
Felipe José Fernandes Macedo e Sônia Pimenta

Capítulo 8
Multimodalidade, identidade de gênero e os significados religiosos no pôster do filme *Pecado da carne* 158
João Paulo Silva Barbosa

Capítulo 9
A Influência do Facebook® nos Discursos de Estudantes de uma Turma de 7º Ano do Ensino Fundamental 177
Eduardo Dias de Carvalho Filho

Capítulo 10
Modos Semióticos: comunicação em capas de livro e DVD 198
Jacyara Sheyla dos Santos Martins

Capítulo 11
Informações ao paciente: análise multimodal das bulas de remédios 212
Ires Figueredo de Souza

Capítulo 12
No lugar da mochila, um feixe de lenha: análise de uma campanha de combate ao trabalho infantil a partir da semiótica social 225
Arthur Angelo de Oliveira Prado

Capítulo 13
A combinação de modos semióticos
em hipercontos digitais 243
Marcos Celírio dos Santos

Referências 261

Índice remissivo 272

PREFÁCIO

Há mais de um século, o filósofo e pensador russo Mikhail M. Bakhtin enfatizava que viver significa participar de um diálogo e nesse diálogo o homem participa com toda a sua vida: com olhos, com os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo, com suas ações. Na sua forma poética de escrever, o autor já pontuava que as nossas interações são permeadas de significados que se constroem em múltiplas articulações. Assim, todo homem social vive em mundo multimodal.

Em 1988, Hodge e Kress, por meio do intrínseco diálogo com as contribuições o filósofo russo, lançam a obra *Social Semiotics*, inaugurando uma nova perspectiva para se pensar a semiose humana. Além de situá-la como parte da construção social, os autores vislumbram que os significados são construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas em todos os tipos de sociedade humana em todos os períodos da história humana. Nessas proposições, sinalizam a multimodalidade como um campo de estudos para explorar as formas de significação modernas incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação.

Pensando a semiose humana a partir da multimodalidade, as organizadoras nos proporcionam um livro que localiza o leitor entre os conceitos da Semiótica Social à expansão da multimodalidade como abordagem que procura tornar explícitas a forma como o significado pode ser expresso por diferentes modos semióticos, as escolhas eleitas para construí-lo, o contexto no qual é veiculado, as marcas ideológicas de poder que ele perpetua, modifica ou subverte.

As organizadoras de *Semiótica Social, multimodalidade, análises, discurso*s foram preciosistas na seleção dos temas que versam em cada capítulo com aplicações em análises multimodais

e sociossemióticas da comunicação atual. Desse modo, cada um dos textos contribui para a compreensão de diferentes nuances da multimodalidade. Logo nos títulos dos capítulos, verificamos a diversidade de objetos analisados e temas abordados: surdos no contexto da pós-graduação, materiais didáticos, representações no cinema, produções textuais no *Facebook*®, hipercontos, jornalismo digital, vídeos do *Youtube*®, bulas de remédio e publicidade. Trata-se de um livro que responde às expectativas de um público alvo que pretende conhecer e se aprofundar neste campo de estudos: Semiótica Social e multimodalidade.

Se retornamos brevemente ao legado do filósofo da linguagem Bakhtin e do diálogo com suas palavras no início do texto percebemos, sem muito esforço, o que ele sinalizava sobre a dimensão social e multimodal da linguagem. Noutras palavras, que todos os textos produzidos são compostos de significados sociais por meio de diferentes recursos e modos semióticos. Logo, *Semiótica Social, multimodalidade, análises, discursos* é uma obra que tece diálogos com diversos autores que contextualizam essa dimensão da linguagem e se configura como um convite bem orquestrado e destinado a todos que quiserem adentrar nesse espaço de discussões infinitamente dialógicas e multimodal.

Prof. Dra. Záira Bomfante dos Santos
Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES / CEUNES, São Mateus – ES.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.9-10

APRESENTAÇÃO

Se a comunicação se resumisse ao uso das palavras, não nos importaríamos com as roupas que usamos, com alguém dormindo durante uma aula que ministramos e nem com a distância física que mantemos quando conversamos. Não seria necessário seguir regras da ABNT; aliás, elas nem precisariam existir. Poderíamos todos ir trabalhar usando biquínis, maiôs e sungas em dias de muito calor ou com pijamas flanelados e pantufas para esquentar quando estivesse frio. Um professor poderia sussurrar uma aula para quarenta alunos e não haveria problemas em falar alto dentro do cinema. Um aluno poderia entregar seu trabalho numa folha amassada e suja, afinal, o professor leria somente as palavras e o resto não faria diferença.

O caráter improvável dessas situações revela o quanto a comunicação transcende as palavras. Muito sabiamente, Paulo Freire já falava que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra". Será que temos dado a devida importância à "leitura do mundo"? A palavra é importante, mas ela é só um dos diversos modos semióticos que podem vir a fazer parte de um texto. Ao lermos um texto, produzimos outros; e os textos que criamos se tornarão novos textos toda vez que forem lidos. Esse processo de comunicação e produção de sentidos é fruto das nossas escolhas, as quais são permeadas por interesses que compõem o "mundo".

Nessas relações, encontramos o foco da Semiótica Social, teoria que ampara os capítulos deste livro. A partir dela, olhamos para os textos considerando o caráter multimodal, ou seja, a complexa interação entre os (multi) modos – palavras, cores, imagens, sons etc. Se uma palavra é escrita, ela tem forma, traço, tamanho, cor, espessura, margem, direção e ocupa certa posição no local em que foi escrita (ou digitada). Se ela é falada, existe entonação, ritmo, altura de voz, duração. O cinema mudo possui cores, movimentos,

expressões faciais, enquadramentos e ângulos. A música pode conter o verbal, e, mesmo que não possua, existem os instrumentos, o ritmo, a altura, a duração, a intensidade, o intervalo entre as notas, seu formato de apresentação ou gravação.

Dessa forma, a premissa sociossemiótica de que todo texto é multimodal se torna evidente e inegável, reforçando a necessidade de explorar estudos sobre leitura a partir de perspectivas amplas e consistentes, dialogando com outras teorias e áreas do conhecimento. Este livro se encontra, portanto, neste movimento reflexivo, apresentando algumas (dentre tantas possibilidades) de análises multimodais.

Clarice Gualberto e Sônia Pimenta
(organizadoras)

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.11-12

1

Clarice Gualberto
Sônia Pimenta

Representações do feminino em protagonistas da Disney® sob uma ótica multimodal a partir da Semiótica Social

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.13-65

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como principal objetivo analisar a representação do feminino em e por meio de personagens da Disney®, sob uma abordagem multimodal a partir da Semiótica Social. A ideia desta pesquisa surgiu, principalmente, da enorme popularidade conquistada pela animação *Frozen: uma aventura congelante*, lançada nos Estados Unidos no fim de 2013, estreando no Brasil em janeiro de 2014. Tal criação tem sido considerada um fenômeno mundial, pois é recorde em temas de festas de aniversário, vendas de produtos temáticos e as personagens principais são alvos de filas que duram em média seis horas nos parques da Walt Disney World®.

Segundo o jornal *The Guardian*, no ano de lançamento do filme, o vídeo oficial da canção tema *(Livre Estou)* teve mais de 220 milhões de visualizações. Em maio do ano seguinte, a animação já havia arrecadado mais de um bilhão de dólares americanos. A obra ganhou Oscar de Melhor Canção Original e de Melhor Filme de Animação, além de muitos outros prêmios e indicações[1]. Quase três milhões de crianças estavam fantasiadas de Anna, Elsa ou Olaf (principais personagens de *Frozen*) durante o *Halloween* de 2014 nos Estados Unidos[2].

Uma animação da Disney® conquistar o público infantil não é algo surpreendente, porém, o que chama a atenção é o enredo peculiar da obra, o qual destoa das narrativas tradicionais, centradas no romance entre príncipes e princesas, tais como Branca de Neve, Aurora (*A Bela Adormecida*) e Cinderela. Em *Frozen: uma aventura*

1. Dados completos disponíveis em: http://www.imdb.com/title/tt2294629/awards. Acesso em: maio de 2017.

2. Segundo o *website* https://www.insidermonkey.com/blog/11-movies-that-sold-the-most-merchandise-405780/. Acesso em: maio de 2017.

congelante (2014), a protagonista (Elsa) não tem um final com um par romântico e o foco da narrativa não se concentra na busca por este tipo de amor (JOHNSON, 2015). Além disso, a animação apresenta características visuais e estéticas bem diferentes em comparação com as previamente citadas.

Observamos um padrão semelhante ao de Elsa nas personagens Merida, de *Valente* (2012), e em Moana, de *Moana: um mar de aventuras* (2017), as quais protagonizam um enredo que as apresenta como corajosas, independentes e com uma personalidade forte. Assim, percebemos uma mudança de padrões no comportamento e na estética feminina das princesas da Disney®. Partindo desta constatação, fizemos uma análise comparativa entre algumas princesas clássicas (Aurora, Cinderela e Branca de Neve) e mais recentes (Moana, Elsa e Merida), visando a confrontar padrões comuns ao primeiro e ao segundo grupo de personagens.

A perspectiva da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 1997, 2003, 2010) foi escolhida para analisar as animações, pois considera o texto como a materialização de modos e recursos semióticos (cores, imagens, sons etc.), arranjados de acordo com os interesses dos criadores. Assim, é válido questionar: quais características do feminino são propostas por/em cada personagem analisada? Quais modos e recursos semióticos são recorrentes nas obras comparadas? Como eles são orquestrados e quais potenciais sentidos são produzidos?

Para responder a tais perguntas, será feita, num primeiro momento, uma contextualização sobre representações do feminino a partir de Bourdieu (2002, 1989). Em seguida, apresentamos um resumo da Semiótica Social, destacando os aspectos mais pertinentes para este capítulo. Posteriormente, descrevemos os nossos passos metodológicos para estudo das obras e compilação dos dados, para, então, prosseguirmos às análises e à discussão

dos resultados, a partir da comparação entre construções do feminino em animações recentes (*Valente, Frozen* e *Moana*) com produções clássicas (*Branca de Neve e os sete anões, A Gata Borralheira* e *A Bela Adormecida*).

REPRESENTAÇÕES DO FEMININO E PODER SIMBÓLICO

Para refletirmos sobre padrões e estereótipos relacionados ao feminino, apoiamo-nos, principalmente, nas noções de corpo social e poder simbólico de Bourdieu (2002, 1989). A escolha desse autor se deve ao fato de que, ao nosso ver, propor uma discussão a respeito das representações de feminino veiculadas pelas animações da Disney® implica abordar a questão dos símbolos, os quais são "instrumentos de conhecimento e de comunicação, [...] tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração «lógica» é a condição da integração «moral»" (BOURDIEU, 1989, p.10, grifos do autor).

Sob essa perspectiva, partimos do pressuposto de que as animações da Disney® são formas de comunicação de um determinado conhecimento, de uma visão de mundo, para um público específico. Tais obras contribuem para a criação de estereótipos, padrões de beleza, comportamento e feminilidade. Assim, como afirmado por Bourdieu (1989), esse *consensus* é um dos principais fatores para que haja a reprodução de uma ordem social, com sua norma ética e moral. O poder simbólico é, então, "fazer ver e fazer crer", promovendo uma "verdadeira transubstanciação das relações de força" (BOURDIEU, 1989, p.15), em que o dominado não percebe as estratégias de manipulação para que ele aceite e reproduza formas de agir no mundo. Consequentemente, essa força simbólica atua de

maneira "invisível e insidiosa, através da insensível familiarização com um mundo físico simbolicamente estruturado e da experiência precoce e prolongada de interações permeadas pelas estruturas de dominação" (BOURDIEU, 2002, p.50-51).

Por questões evidentes relacionadas ao consumo e ao capitalismo, é fato que a Disney® se esforça para que suas personagens sejam amadas e admiradas, favorecendo a venda dos seus produtos e, mais ainda, a aceitação e incorporação dos padrões éticos e estéticos estabelecidos em suas produções. Assim, a empresa contribui para a manutenção de um sistema em que "os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia [...], assumem muitas vezes a forma de [...] paixões e de sentimentos – amor, admiração e respeito" (BOURDIEU, 2002, p.50). Devido a essa razão, o mesmo autor afirma que tal força simbólica age sobre os corpos de forma direta, mas sem "qualquer coação física", contribuindo, portanto, para o desejo de transformações dos corpos.

Vale salientar, ainda, que essa magia do poder simbólico "só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos" (BOURDIEU, 2002, p.50). A nossa hipótese se fundamenta, então, na ideia de que a representação do feminino nas animações da Disney® contribui para construção dessas "predisposições", guiando, de certa forma, gostos e concepções sobre bonito e feio, bom e ruim, certo e errado.

Nesse sentido, a forma como os símbolos se constituem, não é restrita a uma "operação estritamente performativa de nominação que oriente e estruture as representações, a começar pelas representações de corpo [...]; ela se completa e se realiza em uma transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros)" (BOURDIEU, 2002, p.19, grifos do autor). Com essas reflexões sobre o processo de construção dos símbolos, fica nítido que o

autor sugere uma forte relação entre a constituição dos símbolos e as representações de corpo.

Assim, acreditamos que essa perspectiva nos oferece sustentação para discutir a projeção do feminino nas animações, com foco nas protagonistas, refletindo sobre como os corpos ali representados contribuem para a imposição – sedutora – e perpetuação de valores. Porém, a elaboração de conclusões implica analisar a materialidade textual dessas obras, explorando aspectos visuais, sonoros e verbais. Para tanto, selecionamos a abordagem multimodal a partir da Semiótica Social, teoria que amparou nossos procedimentos de análise.

SEMIÓTICA SOCIAL

A Semiótica Social (SS) é uma teoria extensa e dinâmica, e, por isso, não temos a pretensão de esmiuçá-la aqui. Neste capítulo, concentramos nossa atenção nos principais aspectos e desdobramentos da SS que fundamentam nossas análises.

Inspirados pelos estudos de Michael Halliday, Gunther Kress e Robert Hodge publicam a obra *Social Semiotics* (1988), na qual discutem questões sociais ligadas ao sentido, por textos cuja materialização pode incluir o verbal (fala e escrita), mas não se limita a esse modo. Tal reflexão foi instigada, em grande parte, pela publicação anterior dos mesmos autores – *Language as Ideology* (HODGE; KRESS, 1979), em que eles abordam relações entre língua e poder, agregando a este trabalho perspectivas de Halliday, Marx e Freud. Com essas reflexões, Hodge e Kress perceberam que "a língua era apenas uma parte de um conjunto muito maior de recursos culturais para a produção de sentidos" (GUALBERTO; KRESS, 2019, p.1, tradução nossa[3]).

3. No original: "[...] *language was only a part of a much wider range of cultural resources for making meaning*" (GUALBERTO; KRESS, 2019, p.1).

Assim, a Semiótica Social, preconizada por Hodge e Kress (1988), se configura como uma proposta para entender processos de comunicação, considerando a diversidade de modos semióticos (cores, tipografia, imagens etc.) que podem estar presentes nos textos. Tal publicação possibilitou estudos posteriores, como os de Kress (1997, 2003, 2010), Pimenta (2006), Bezemer e Kress (2015), Gualberto e Kress (2019), van Leeuwen (2005) e muitos outros, que vêm ampliando as proposições constantes em Hodge e Kress (1988).

O principal fundamento da teoria é a noção de signo motivado (*motivated sign*). Refutando a visão da semiótica tradicional de arbitrariedade do signo, a SS defende o argumento de que todo signo é resultado do interesse do produtor do texto, o qual faz as escolhas que acredita ser mais adequadas ao seu propósito. Dessa forma, os "signos surgem do nosso interesse em um dado momento [...] e ele [o interesse] adquire seu foco a partir de fatores do ambiente em que o signo está sendo produzido" (KRESS, 1997, p.10 *apud* GUALBERTO, 2016, p.59).

Para materializar signos, utilizamos modos semióticos, que são formas materiais para a produção de sentido, socialmente constituídas. Assim, voltamos às noções de *interesse* e *escolha,* pois, no processo de produção de textos, orquestramos modos semióticos que apresentam maior potencial de significação (*affordances*) para aquilo que queremos expressar.

Um exemplo rotineiro para pensarmos essas definições seria uma mensagem enviada pelo *smartphone*. Ao escolhermos entre áudio e escrita, consideramos fatores como: nível de intimidade com o destinatário, objetivo, grau de formalidade da conversa, local, tempo etc. Muitas vezes, optamos pelo áudio porque a mensagem escrita não oferece possibilidades, não tem a mesma "aptidão" (*affordances*) que o áudio tem. Neste modo semiótico, temos entonações, altura de voz, pausas, ritmo de fala e outros *recursos semióticos* que integram este modo, permitindo-nos ajustá-lo, de acordo com nossos propósitos. Em contrapartida, a escrita pode

ser mais indicada outras situações; se estivermos num local em que há muito barulho (como um jogo de futebol), ou em que o silêncio é recomendado (biblioteca ou palestra), a mensagem terá maior chance de êxito se for escrita.

Por fim, esse exemplo ainda nos mostra uma característica inerente a qualquer texto: a *multimodalidade*. Para a SS, os textos são sempre *multimodais*, ou seja, são compostos por mais de um modo semiótico. Uma mensagem de áudio também é visual, pois é representada por uma imagem, com cores, tamanhos, formatos, que aparece numa tela específica, com números e letras que indicam a quantidade de segundos, data de envio e nome de quem enviou. No caso da mensagem escrita, os "*multi* modos" se fazem presentes, já que o texto apresenta tipografia e *layout*, que implicam recursos como espessura, cores, tamanhos, espaços, alinhamentos etc. Trazendo esses conceitos para as análises dos vídeos das personagens, lidamos com uma vasta gama de *modos* e *recursos* semióticos, tais como: sons, letras de músicas, movimentação de câmera, figurino, maquiagem, voz, cenário, entre vários outros.

Ao propor uma análise fundamentada na SS, precisamos refletir sobre relação entre a materialidade dos textos, possíveis sentidos produzidos a partir da interação com os textos e impactos sociais que surgem dessa experiência. Consequentemente, uma abordagem *multimodal* para a análise propõe o estudo de vários modos semióticos envolvidos nos textos que compõem o *corpus*. Afirmar que tal abordagem está amparada na SS significa que, com as análises semióticas, pretendemos chegar a conclusões que nos remetam a questões mais amplas, relacionadas ao social, tais como interesses, relações de poder, identidade, estereótipos, representações etc.

Visto que a análise multimodal de textos inclui uma etapa em que cada modo semiótico é estudado de maneira aprofundada, diversos autores têm desenvolvido propostas com sistematizações e categorias, para que possamos explorar o modo semiótico e suas especificidades. Em nossa pesquisa, foi necessário recorrer a muitos

autores diferentes, a fim de abranger a variedade de modos presentes nos vídeos analisados. Na seção a seguir, descrevemos os passos metodológicos, bem como os trabalhos que fundamentam este estudo.

METODOLOGIA

Ao longo desta pesquisa, seguimos algumas etapas, tanto para realizar a análise, quanto para apresentá-la em forma de artigo. Em primeiro lugar, selecionamos as personagens de acordo com o ano de lançamento no Brasil. Dessa forma, confrontamos as primeiras – Branca de Neve, Cinderela e Aurora – com as últimas: Merida (*Valente*), Elsa (*Frozen*) e Moana. Dividimos, então, as animações em dois grupos, conforme mostra a FIGURA 1 a seguir:

FIGURA 1 — Divisão em grupos. Fonte: elaborada pelas autoras, a partir de imagens de divulgação e capas de VHS / DVD de cada animação da Walt Disney Company ©.

Num segundo momento, foi necessário escolher os trechos de cada filme que nos serviriam de amostras para as análises. Antes de detalharmos esta etapa, é necessário apresentar uma sinopse das narrativas referentes às personagens do GRUPO 2, já que são animações recentes e menos conhecidas em relação às histórias do GRUPO 1.

Em *Valente* (2012), Merida é a filha de líderes de um clã escocês, os quais, seguindo a tradição da época, promovem uma competição de arco e flecha para definir quem seria o marido de Merida. A protagonista se revolta, interrompe a disputa, briga com a mãe e consegue uma substância mágica, que acaba transformando sua mãe num urso. Arrependida, Merida se esforça para reverter a situação, estreitando os laços com sua mãe. O encanto só é quebrado quando Merida abraça a mãe (ainda no corpo de urso), chora e demonstra seu amor, aceitando-a como ela é. Neste momento, Merida salva sua mãe, pois deixará de ser um urso: o feitiço é desfeito e a mãe volta ao normal.

Inspirada no conto do famoso escritor dinamarquês, Hans Christian Andersen, escrito em 1844, a animação *Frozen: uma aventura congelante* (2014) conta a história de Elsa, que nasceu com a capacidade de fazer gelo com suas mãos. Depois de, acidentalmente, atingir sua irmã, seus pais mantiveram Elsa trancada num quarto e, desde então, ela passou a usar luvas para conter seus poderes e evitar que tal situação acontecesse novamente. Anos mais tarde, os pais, rei e rainha de Arendele, faleceram e Elsa, sendo a primogênita, deveria ser coroada como rainha. Só nesta ocasião, as irmãs voltam a conviver; na festa de coroação, as duas discutem, e Elsa tem uma das luvas arrancada pela irmã. Assim, ela acaba revelando seus poderes de forma descontrolada, causando medo e espanto em todos os presentes na cerimônia. Envergonhada, Elsa foge e vai para uma montanha, em que constrói um castelo de gelo e transforma sua própria aparência. A irmã se desespera com a fuga e segue tentando encontrá-la. Quando finalmente se encontram, Elsa, sem querer, atinge a irmã com seus poderes, a qual se tornaria uma pedra de gelo, se não recebesse o “beijo do amor verdadeiro”. Depois da tentativa frustrada de um príncipe, Elsa é a responsável pelo beijo que salva a irmã.

Em *Moana: um mar de aventuras* (2017), o cenário é outro: desta vez, a história é inspirada em culturas das ilhas do Pacífico Sul. Filha de líderes de uma aldeia, Moana acredita ter sido chamada pelo oceano e decide salvar seu povo, que estava enfrentando uma grande seca, causada por Maui, um semideus que se apossou de uma joia proibida. Contra a vontade de seus pais, a personagem segue numa missão em mar aberto, a fim de encontrar Maui e a pedra preciosa que quebraria a maldição, devolvendo à sua ilha a vida e cor que existiam antes. Após muitos desafios, Moana consegue cumprir sua missão, retorna para casa, sendo recebida, de forma calorosa, pelos pais e por todo o povo.

Com esse resumo das animações do GRUPO 2, prosseguimos para a explicação do nosso processo de escolha em relação aos trechos que serviriam de *corpus* para a pesquisa. O nosso processo de seleção está compilado na FIGURA 2.

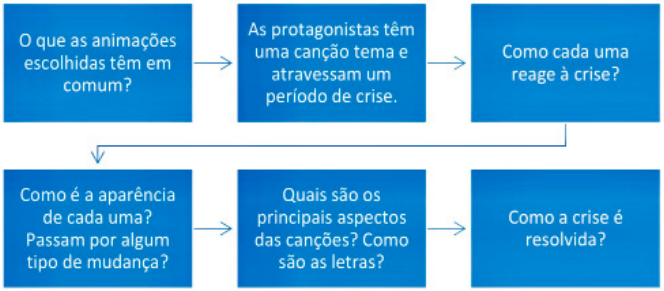

FIGURA 2 – Processo de seleção do corpus. Fonte: Elaborada pelas autoras.

Apesar de considerarmos as animações em sua totalidade, o recorte feito aqui engloba cenas em que as personagens se encontram num momento de crise. Por ser uma situação comum às animações analisadas, decidimos concentrar os estudos nesses trechos, refletindo sobre representações do feminino em tais ocasiões. Dessa forma, selecionamos as partes descritas no QUADRO 1.

QUADRO 1 – Trechos selecionados

Grupo / Personagem		Resumo
GRUPO 1	Branca de Neve	Está na floresta chorando após ter sido poupada pelo caçador; conversa com os animais; é guiada por eles até a casa dos sete anões.
	Cinderela	Corre para o jardim depois de ter seu vestido rasgado pelas irmãs; a fada madrinha aparece e faz transformações para que Cinderela vá ao baile.
	Aurora (*A Bela Adormecida*)	Anda pela floresta, reclamando das fadas e dizendo que seu amor existe só nos seus sonhos; os animais se fantasiam de príncipe, dançam com ela e atraem o príncipe para o local onde Aurora está.
GRUPO 2	Merida (*Valente*)	Interrompe as competições que iriam selecionar seu marido; rasga seu vestido, diz que irá lutar pela sua própria mão; briga com sua mãe e foge para a floresta.
	Elsa (*Frozen*)	Após discutir com sua irmã, perde o controle sobre seus poderes (congelar); envergonhada, ela foge, faz seu próprio castelo, muda sua aparência.
	Moana	Depois de brigar com o semideus, ela chora e desiste da missão, falando com a água. O espírito de sua avó aparece, elas conversam, Moana tem outras visões; ela se anima e mergulha no mar para buscar a pedra necessária para salvar a ilha.

Como já mencionamos, o estudo desses trechos foi feito a partir de uma abordagem multimodal – isto é, considerando vários modos envolvidos no texto – amparada nos pressupostos teóricos da Semiótica Social. O pesquisador Andrew Burn tem um extenso histórico de trabalhos consistentes na área de análise multimodal de vídeos. Dessa forma, inspiradas no esquema proposto por Burn (2013)[4], elaboramos a FIG. 3, que inclui categorias necessárias ao nosso *corpus*, para facilitar a visualização geral dos critérios de análise.

4. No esquema de Andrew Burn (2013), existe a distinção entre modos contributivos e orquestradores. Fizemos a opção de não aprofundar nessas classificações, já que estamos trabalhando com uma grande quantidade de categorias. Portanto, para o nosso propósito, acreditamos que seja suficiente mencionar o fato de que a filmagem e a edição controlam, de certa forma, os outros modos.

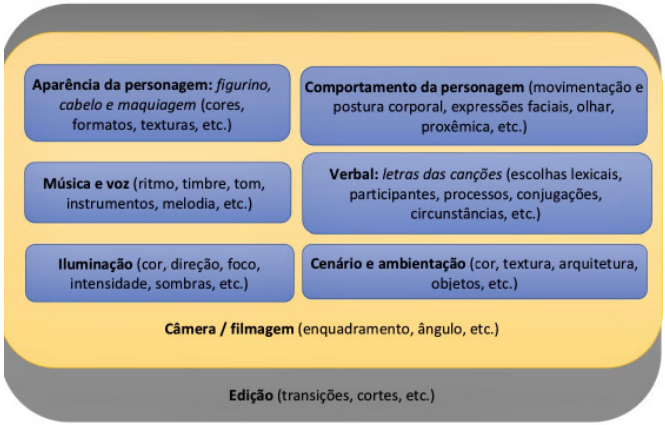

FIGURA 3 – Orquestração de modos e recursos semióticos em vídeos.
Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Burn (2013).

A FIGURA 3 revela algumas complexidades do estudo multimodal de vídeos. Em primeiro lugar, a proposta de Burn (2013) assume que a edição e a filmagem (câmera) estabelecem recortes temporais e espaciais em relação ao que está sendo filmado. Por isso, a aparência dos personagens, o cenário, a movimentação corporal e outros modos, estão sujeitos à filmagem, ou seja, à forma com a qual serão capturados pela câmera. A filmagem, por sua vez, está subordinada ao processo de edição, que envolve cortes, transições, ordenação das cenas, entre outros ajustes e efeitos.

Além disso, notamos a diversidade de modos envolvidos na composição, os quais se desdobram em subcategorias. Por exemplo, a iluminação envolve recursos semióticos como direção, foco e intensidade que produzem sentidos diferentes dependendo da forma como aparecem no vídeo. Há, ainda, um desafio relacionado à classificação dos modos. Já que um modo pode ser, simultaneamente, considerado como verbal e sonoro (a canção, por exemplo), optamos por não os categorizar em sonoro, visual e verbal, sem deixar, no entanto, de fazer um cruzamento entre eles, discutindo como se conectam para produzir sentidos.

Outro aspecto complexo da análise multimodal está relacionado às especificidades de cada modo, o que nos exige buscar autores especializados, a fim de selecionar categorias apropriadas para o estudo do modo semiótico em questão. Consequentemente, fundamentamos nossas análises de acordo com os seguintes autores: a) van Leeuwen (1998; 2012), para música e voz; b) Gramática do *Design* Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), para posição, olhar dos personagens e composição visual da cena, cenário e ambientação; c) van Leeuwen e Boeriis (2017), para iluminação; d) van Leeuwen e Kress (2002), para cores; e) Martins (2004), Gerbase (2012), Burn (2013), Burn e Parker (2003), para imagem em movimento, edição e filmagem; f) perspectiva labaniana, a partir de Rengel (2004), para movimentação corporal; g) Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, a partir de Taveira (2009), para o estudo do verbal; h) Mesquita (2011), para expressões faciais. Devido à limitação de espaço deste capítulo, explicamos, na próxima seção, as categorias e os termos utilizados para nossos estudos.

Por fim, destacamos mais uma questão importante que se relaciona diretamente à metodologia de análise multimodal: a apresentação dos dados. Bezemer e Mavers (2011) e Mavers (2012) discutem formas de compilação e descrição de análises multimodais, alertando-nos para o equilíbrio necessário entre a exposição dos detalhes e as reflexões feitas a partir dos dados, relacionando-os a questões sociais (políticas, culturais etc). Como as análises multimodais tendem a ser extensas e complexas, o pesquisador deve saber dosar a quantidade de informação descritiva para que o trabalho não seja nem demasiadamente detalhista, nem tão sucinto a ponto de apresentar conclusões sem explicitar fundamentos. Portanto, o processo de selecionar e organizar os dados que irão compor o produto final do estudo (este capítulo, no nosso caso) mostra-se extremamente desafiador.

Assim, dividimos a seção a seguir, "Análises", a partir dos modos estudados, sendo eles: iluminação, verbal (letra da canção), cenário, câmera/filmagem, aparência e comportamento das personagens, música e voz. Após a apresentação dos principais aspectos de cada análise, discutimos o entrelaçamento desses modos e possíveis sentidos produzidos por eles.

ANÁLISES

Nesta parte, apresentamos um resumo das nossas análises, destacando os aspectos que julgamos mais relevantes, exemplificando com imagens de cenas das animações (Walt Disney Studios©) estudadas neste capítulo. Nas subseções a seguir, descrevemos as categorias utilizadas e a forma com que o modo semiótico se apresenta nos vídeos, discutindo algumas implicações no que se refere à construção do feminino representada pelo GRUPO 1 (Branca de Neve, Cinderela e Aurora) e pelo GRUPO 2 (Elsa, Moana e Merida).

Câmera / Filmagem

Segundo Burn (2013), câmera e edição são modos que regem as noções de tempo e espaço no vídeo, interferindo diretamente na forma como os demais modos são apresentados. Uma vez que estamos trabalhando com trechos das animações, os aspectos da edição ficaram mais restritos em comparação com os da câmera (filmagem). Consequentemente, nossas considerações sobre este último modo são predominantes nesta subseção e, por isso, ela foi intitulada "Câmera / Filmagem".

O enquadramento da câmera estabelece o ponto de vista por meio do qual o observador vê o espaço representado. As escolhas do *designer* em relação ao uso da câmera e da edição é que ditam se vemos um personagem de frente, de costas ou de lado; se teremos acesso aos detalhes do seu rosto ou ao ambiente como um todo. As transições e os cortes entre as cenas, estabelecidos pela edição, e a forma como a câmera se movimenta trazem aspectos relacionados a ritmo e velocidade.

No caso das animações, técnicas de edição e câmera/filmagem vêm sofrendo constantes atualizações; desde a chamada "câmara de múltiplos planos" (GUILLÉN, 1997), até simulações de movimento e posição da câmera feitas por meio de programas de computação gráfica. Tendo em vista que as técnicas de animação em meados do século passado (época em que foram lançadas as obras do GRUPO 1) eram bem menos diversificadas em comparação com as existentes a partir de 2010 (GRUPO 2), preferimos concentrar as análises no estudo do enquadramento, que, apesar de também ter se aprimorado ao longo dos anos com as tecnologias digitais, é um recurso que estava disponível tanto no período do GRUPO 1 quanto no do GRUPO 2.

Segundo o cineasta e professor Gerbase (2012), o ato de enquadrar influencia diretamente "no modo como o espectador perceberá o mundo que está sendo criado pelo filme" (sem página, capítulo 9[5]). Além disso, o enquadramento envolve três aspectos, os quais adotamos como categorias de análise.

O primeiro é chamado de "plano", que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), reflete a distância social entre os participantes da cena e o leitor, apontado para níveis de intimidade; ou seja, quanto mais aberto, menor proximidade. O nível de detalhe que nos

5. O livro de Gerbase (2012) foi publicado no sítio eletrônico do projeto do qual a obra faz parte: http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/introducao/. As páginas não são numeradas e a navegação é feita pelos links dos capítulos. Assim, iremos colocar o número de cada capítulo entre parênteses para facilitar eventuais buscas pelos trechos citados.

é permitido ver em uma cena estabelece a ideia de que estamos mais perto do que está representado no vídeo. Na terminologia cinematográfica, existem oito tipos de plano: geral, de conjunto, médio, americano, meio primeiro plano, primeiro plano, primeiríssimo plano e plano detalhe, os quais estão especificados na imagem da personagem Moana (FIGURA 4), a seguir.

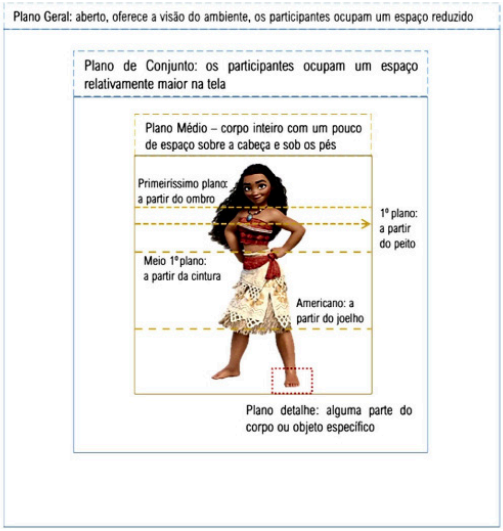

FIGURA 4 – Tipos de plano. Fonte: elaborada pelas autoras, baseado em BATEMAN; SCHMIDT, 2012 e na personagem Moana, dos estúdios Walt Disney Company ©.

Em nossa análise, contabilizamos a quantidade de tempo em que cada personagem foi enquadrada nos tipos de plano mostrados na FIGURA 4. Em média, as protagonistas do GRUPO 1 são apresentadas de corpo inteiro em 64% do tempo em que aparecem nas cenas (descritas no QUADRO 1). Assim, vemos a predominância dos planos geral, de conjunto e médio. Em contrapartida, os planos mais frequentes nas cenas do GRUPO 2 são aqueles que aproximam o observador em relação às personagens. Em mais de 50% do tempo, Moana, Elsa e Merida são apresentadas em: meio, primeiro, primeiríssimo e plano de detalhe.

Com esses dados, podemos fazer inferências acerca do nível de intimidade e proximidade que é estabelecido entre as personagens e os leitores. Se, na maior parte do tempo, Branca de Neve, Cinderela e Aurora são apresentadas de corpo inteiro, a distância entre elas e o observador fica maior, reforçando a ideia de fantasia, de irreal. Por outro lado, se o oposto ocorre com as protagonistas do GRUPO 2, os leitores ficam mais próximos, já que têm a possibilidade de enxergar detalhes das personagens. Além disso, o efeito de *close-up* (primeiro e primeiríssimo plano) revela o foco no rosto, na expressão das emoções, provocando maior tendência de identificação e comoção por parte do leitor.

O segundo aspecto envolvido no enquadramento é a "altura do ângulo", que, na Gramática do *Design* Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006), corresponde à "perspectiva". Algumas imagens da personagem Elsa (*Frozen*) nos servem de exemplo para cada um dos três tipos de altura do ângulo.

FIGURA 5 – Contra-plongée ou câmera baixa. Fonte: FROZEN, 2014, 33min 13s.

FIGURA 6 – Ângulo normal. Fonte: FROZEN, 2014, 34min 04s.

FIGURA 7 – Plongée ou câmera alta. Fonte: FROZEN, 2014, 34min 16s.

De acordo com Gerbase (2012), o termo francês *plongée* significa “mergulho”, dessa forma, quando a câmera está acima do nível do olhar, voltada para baixo, temos a altura do ângulo que recebe o nome estrangeiro citado ou a expressão “câmera alta” (FIG. 7), provocando a ideia de superioridade do leitor em relação ao participante. Se a câmera estiver voltada para cima, abaixo do nível dos olhos, a altura do ângulo é “*contra-plongée*” ou “câmera baixa” (FIG. 5), estabelecendo uma relação de inferioridade do leitor. Por fim, no “ângulo normal” (FIG. 6), a câmera está na altura dos olhos, contribuindo para que ambos, leitor e participantes do filme, estejam no mesmo nível.

Ao contabilizarmos a quantidade de tempo relativa à altura do ângulo para cada princesa, chegamos à conclusão que o ângulo normal prevalece nos dois grupos de personagens. Porém, no GRUPO 1, o ângulo baixo, aquele que coloca a participante em posição de poder em relação ao observador, quase não aparece (menos de 1% das cenas analisadas).

Em contrapartida, no GRUPO 2, o uso do ângulo baixo é bem mais frequente – 18% em média. Um exemplo é a FIGURA 5, em que Elsa está construindo seu castelo, subindo os degraus que ela mesma está criando. O ângulo baixo dá a sensação de que ela está acima de quem vê a cena, colocando-se de forma mais “poderosa” para o leitor. O fato de haver mais momentos de ângulo baixo em comparação com as princesas do GRUPO 1 pode sugerir a construção de um feminino que tem passado por um processo de empoderamento. Dessa forma, se o ângulo normal indica a construção de uma relação horizontal, nivelada com o observador, a recorrência do ângulo baixo no GRUPO 2 aponta para o destaque, para uma hierarquia que ocorre em alguns momentos dos filmes analisados.

O terceiro e último aspecto que faz parte do enquadramento é o "lado do ângulo". O participante de uma cena pode ser filmado, basicamente, de quatro formas. De acordo com Gerbase (2012), no primeiro tipo, *frontal*, a câmera está em linha reta com o nariz da pessoa filmada, como podemos ver na FIG. 6. O lado do ângulo chamado *três quartos* pode ser realizado com muitas variantes, mas a principal característica é a câmera formando um ângulo de aproximadamente 45 graus com o nariz da pessoa filmada (FIG. 8). O *perfil* é realizado quando a câmera forma um ângulo de aproximadamente 90 graus com o nariz da pessoa filmada; e, no *de nuca*, a câmera está em linha reta com a nuca da pessoa filmada.

FIGURA 8 – Três quartos. Fonte: VALENTE, 2012, 26 min 20vs.

FIGURA 9 – Perfil. Fonte: BRANCA, 1938, 12 min 29 s.

FIGURA 10 – De nuca. Fonte: FROZEN, 2014, 34 min 43 s.

Nas cenas analisadas do GRUPO 1, não verificamos o ângulo frontal nem o de nuca. Há momentos em que as personagens estão de costas, mas de uma forma oblíqua, como o momento em que Branca de Neve chora de bruços (FIG. 11), quando Aurora observa o castelo ao longe (FIG. 12), ou quando Cinderela corre, chorando, para o jardim (FIG. 13).

FIGURA 11 – Branca de Neve de bruços. Fonte: BRANCA, 1938, 11 min 07s.

FIGURA 12 – Aurora olhando o castelo. Fonte: A BELA, 1959, 26 min 35s.

FIGURA 13 – Cinderela correndo. Fonte: A GATA, 1950, 41 min 44 s.

Assim, comparando as FIG. 11, 12 e 13 com a 10, percebemos que Elsa afasta o leitor, numa postura indelicada ou rude, literalmente, dando-lhe as costas. Dessa forma, as princesas do GRUPO 1 são apresentadas de tal maneira que constroem um feminino simpático e frágil. O fato de não haver momentos em que o lado do ângulo é frontal está intimamente ligado ao olhar de oferta, em que a protagonista não olha diretamente para o leitor e é apresentada como um objeto a ser contemplado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Esse aspecto será mais explorado na subseção "Comportamento das personagens", em que abordamos (entre outros fatores) as expressões faciais e o olhar.

Em contrapartida, as protagonistas do GRUPO 2 apresentam uma variação maior em relação ao lado do ângulo. Como vimos, há momentos em que estão no ângulo frontal (FIG. 6) e de nuca (FIG. 10), podendo sugerir uma relação de hierarquia e intimidação. Como se elas escolhessem quando iniciam uma relação, a partir do olhar de demanda, direto para o leitor, e quando terminam a interação, ficando de costas para o observador (a quem elas já endereçaram, por meio do olhar de demanda, em outros momentos).

Iluminação

Trabalhos como van Leeuwen e Boeriis (2017) nos mostram que a iluminação pode ser amplamente explorada no estudo multimodal. Porém, no recorte desta pesquisa, destacamos as cores e o brilho (luminosidade), aspectos que mais nos chamaram a atenção ao longo da análise.

Segundo Martins (2004), a luz é um elemento essencial às produções cinematográficas, assumindo um papel importante na construção da narrativa, sobretudo, no que se refere às sensações (calma, tensão, melancolia etc.) que ela pode criar. Em relação ao brilho e à luminosidade, van Leeuwen e Boeriis (2017) afirmam que "objetos especialmente brilhantes chegam perto de ser suas próprias fontes de luz" (p.34, tradução nossa[6]). Dessa forma, podem construir sentidos diferentes e tendem a chamar a atenção do observador. Além disso, vale citar Kress e van Leeuwen (2002), os quais afirmam que as cores – recurso bastante utilizado na iluminação – instigam a associação, levantando questionamentos como: "de onde essa cor vem, onde ela esteve culturalmente e historicamente', 'onde já a vimos antes'" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p.355 *apud* GUALBERTO, 2016, p.76).

Sabemos que a luz clara é frequentemente associada à ideia de algo bom, uma solução, melhoria de alguma situação ou, ainda, de verdade, resposta. Nas sequências analisadas do GRUPO 1 (Aurora, Cinderela e Branca de Neve), percebemos que a luz clara sai das protagonistas e se volta para outro lugar da cena, que seria a solução dos problemas enfrentados por cada uma.

Por exemplo, voltando à FIG. 12, apresentada na seção anterior, podemos observar a luz clara direcionada ao castelo. As reclamações

6. No original: "*Especially bright objects come close to being sources of light themselves*" (VAN LEEUWEN; BOERIIS, 2017, p.34).

da personagem são interrompidas no momento em que ela olha o local. A protagonista fica, então, nas sombras, construindo a ideia de que a vida de Aurora sem o castelo é escura, opaca, entediante; o brilho e a alegria estariam, portanto, no palácio real.

Mostrando um padrão semelhante, na cena analisada de *Branca de Neve e os sete anões*, a luz termina na casa dos sete anões, quando a protagonista avista o local. Assim, fica nítida a proposta de que, naquela casa, ela viria a encontrar uma maneira de superar seus problemas.

FIGURA 14 – Luz BDN (a). Fonte: BRANCA, 1938, 14 min 54 s.

FIGURA 15 – Luz BDN (b). Fonte: BRANCA, 1938, 14 min 57 s.

Finalizando as análises do GRUPO 1, nos trechos de Cinderela, a luz sobre a protagonista escurece, à medida em que o choro dela se intensifica. Entretanto, ao longo do surgimento da Fada Madrinha, a luz vai se tornando mais clara e brilhante, dando a impressão de que tal personagem é a responsável por iluminar e resolver a situação.

FIGURA 16 – Luz Cinderela (a). Fonte: A GATA, 1950, 41 min 42 s.

FIGURA 17 – Luz Cinderela (b). Fonte: A GATA, 1950, 42 min 33 s.

FIGURA 18 – Luz Cinderela (c). Fonte: A GATA, 1950, 42 min 59 s.

Analisando as sequências do GRUPO 2 (Merida, Moana e Elsa), a iluminação parece desempenhar um papel diferente em relação às animações do GRUPO 1, construindo, portanto, outros sentidos. Nas cenas de *Valente*, Merida está em um local claro (FIGURA 19) e se move em direção a pontos azuis posicionados numa parte escura da floresta (FIGURA 20). Esses elementos guiam a personagem para uma feiticeira, a qual seria a aparente solução de Merida para suas desavenças com a mãe. Os pontos azuis remetem à magia e ao encanto, mas não de uma fada madrinha que contribui para um "final feliz". Eles despertam a curiosidade da personagem e indicam o caminho para a mulher que fará uma poção capaz de transformar a mãe de Merida num urso selvagem. A luz funcionando dessa forma sugere a ideia de que nem sempre representa algo "bom", pois esta aparente solução encontrada por Merida se torna um grande problema, que só é superado quando a protagonista reconhece seus erros e aceita sua mãe como ela é.

FIGURA 19 – Iluminação Merida (a)
Fonte: VALENTE, 2012, 29 min 31 s.

FIGURA 20 – Iluminação Merida (b).
Fonte: VALENTE, 2012.

Em *Moana*, a luz clara parece estar relacionada a poder e sabedoria, já que é direcionada para aqueles que representam esses aspectos. No momento em que Moana dirige sua fala ao mar (FIG. 21), o foco da luz está na água, a qual teria designado a protagonista como a salvadora de seu povo. Posteriormente, o brilho está sobre sua avó (FIG. 22) e seus antepassados (FIG. 23), os quais aparecem para motivar Moana a seguir com sua missão. Esses personagens são representados de forma transparente e esfumaçada, remetendo a lembranças e sonhos.

FIGURA 21 – Iluminação Moana (a).
Fonte: MOANA, 2017, 1 h 18 min 04 s.

FIGURA 22 – Iluminação Moana (b).
Fonte: MOANA, 2017, 1 h 20 min 05 s.

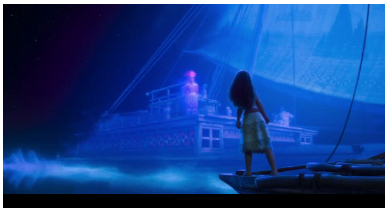

FIGURA 23 – Iluminação Moana (c).
Fonte: MOANA, 2017, 1 h 21 min 25 s.

A utilização desse recurso da luz possibilita a interpretação de que sua avó e seus antepassados são uma espécie de visão criada pela própria mente de Moana, em que seu interior é exteriorizado. Assim, Moana tem um encontro consigo mesma, com suas raízes. A luz azul, que antes estava sobre as visões, se desloca para a personagem à medida em que ela ganha segurança (FIG. 24). Sob essa perspectiva, podemos afirmar que a protagonista encontra em si própria a solução para seu problema – o que não acontece com as personagens do GRUPO 1. Após essa experiência, Moana decide persistir e enfrentar as dificuldades que poderiam obstruir seu caminho. Ela, então, mergulha no mar em busca da pedra preciosa que precisava resgatar e a luz termina em Moana (FIG. 25), sugerindo que ela está com poder, força, coragem e sabedoria.

FIGURA 24 – Iluminação Moana (d).
Fonte: MOANA, 2017, 1 h 21 min 44 s.

FIGURA 25 – Iluminação Moana (e).
Fonte: MOANA, 2017, 1 h 22 min 24 s.

Por fim, em *Frozen*, observamos que o ambiente é escuro e sombrio, o qual se torna mais claro e colorido à medida em que Elsa canta (FIG. 5, 6, 7, 27, 28) e assume seu poder ao invés de contê-lo. Tal fato sugere que o empoderamento da protagonista faz com que ela seja portadora da luz. Portanto, esse processo de aceitação apresentado na cena possibilita a solução dos seus problemas e a mudança do seu estado emocional (de triste e acuada para confiante e determinada). Diferentemente de Cinderela, Elsa não precisou de uma fada madrinha para iluminar e resolver a situação. Ela cria seu castelo e faz suas próprias magias.

FIGURA 26 – Luz escura. Fonte: FROZEN, 2014, 31 min 07 s.

FIGURA 27 – Luz Elsa. Fonte: FROZEN, 2014, 33 min 26 s.

FIGURA 28 – Luz clara. Fonte: FROZEN, 2014, 34 min 38 s.

Além disso, percebemos que a paisagem da montanha termina com tons semelhantes aos da Aurora Boreal (que ocorre em países como a Noruega, local em que o filme foi inspirado segundo os criadores). Tal associação pode contribuir para sentidos relacionados à personalidade de forte e explosiva de Elsa, já que o fenômeno óptico citado acontece devido a fatores como busca por equilíbrio, choque e impacto[7].

7. De acordo com informações disponíveis em: https://www.infoescola.com/fenomenos-opticos/aurora-boreal/. Acesso em: maio de 2017.

Cenário

Considerando a ambientação e o cenário predominante nos trechos analisados, percebemos que, nos excertos que selecionamos, as protagonistas tendem a estar em locais abertos permeadas pela natureza, como vemos nas FIG. 11, 12 e 17 (GRUPO 1) e nas FIG. 20, 25 e 28 (GRUPO 2). Entretanto, de todas as análises, *Frozen* é a única animação em que predomina um espaço fechado no momento de superação da protagonista. Neste caso, Elsa inicia o trecho selecionado andando sobre uma montanha; o clima é frio e está nevando. No decorrer da cena, a personagem começa a usar seus poderes de criar gelo para construir seu próprio castelo, e, então, a protagonista passa a estar inserida nele, em vez de num espaço aberto.

Se, por um lado, que esse aspecto poderia ser visto como prisão e enclausuramento, por outro, a edificação foi construída pela própria personagem, a qual também pode utilizar seus poderes para destruir o castelo. Assim, acreditamos que, no exemplo de Elsa, o cenário aponta para sentidos relacionados a aspectos como poder, força, iniciativa, independência, poder e autossuficiência, já que ela interfere no ambiente que ocupa, criando o que deseja sem precisar de ajuda. Por fim, as características de poder e hierarquia também são reforçadas pela predominância de um cenário verticalizado (FIG. 27 e 28), no qual Elsa começa na parte inferior e termina no topo, dando a ideia de superação.

Essa ênfase em elementos verticais também é percebida em *Moana*. A personagem se torna cada vez mais iluminada, à medida em que recupera sua autoconfiança. Num momento de ápice da canção, Moana sobe ao topo da vela do barco, como podemos ver na FIG. 24 (no tópico em que tratamos da iluminação), o que remete à conquista e ousadia.

Em contrapartida, observamos que os cenários das protagonistas do GRUPO 1 são mais convidativos e acolhedores, promovendo a sensação de segurança e apoio mútuo. Nos trechos analisados, Branca de Neve (FIG. 29) e Aurora (FIG. 31) estão sempre acompanhadas por animais mansos e dóceis. Cinderela tem a Fada Madrinha, que lhe oferece colo e transforma a situação (FIG. 18 e 30).

A ambientação das sequências analisadas do GRUPO 2 é mais sombria e solitária. Merida e Moana terminam sozinhas, mesmo com a participação de outros personagens em alguns momentos. Nos trechos de *Frozen*, Elsa não interage com mais ninguém. Ela é a única personagem desta parte analisada (descrita no QUADRO 1), sugerindo a ideia de autossuficiência, isolamento e individualismo.

Comportamento das personagens

Neste item, analisamos aspectos ligados às protagonistas, tais como: gestos, movimentação corporal, expressões faciais, olhar, proxêmica (distância da protagonista em relação aos outros personagens da cena). Assim, estudamos os trechos descritos no QUADRO 1, contabilizando a quantidade de tempo que cada uma passa sentada, ajoelhada, tocando outros personagens, chorando, sorrindo, de olhos fechados ou abertos, com braços abertos, cruzados, flexionados ou estendidos, entre outras expressões e posturas.

Por exemplo, no trecho protagonizado por Branca de Neve, a personagem permanece deitada de bruços por 31 segundos e depois fica sentada por mais 172. Comparando esse total (203 segundos) com os dados do QUADRO 1, vemos que a personagem é apresentada numa posição de passividade por mais de 83% da cena. Em *Moana*, essa porcentagem cai para 17% (quantidade de tempo que permanece de joelhos). No trecho analisado de *Frozen*, Elsa está o tempo todo de pé; não se deita nem se ajoelha. Essas são amostras

da parte quantitativa da análise, feita com todas as protagonistas. Os resultados apontaram para padrões do GRUPO 1 (Branca de Neve, Aurora e Cinderela) e do GRUPO 2 (Elsa, Moana e Merida). O resumo desses dados é discutido e exemplificado a seguir.

FIGURA 29 – BDN. Fonte: BRANCA, 1938, 14 min 17 s.

FIGURA 30 – Cinderela. Fonte: A GATA, 1950, 47 min 09 s.

FIGURA 31 – Aurora. Fonte: A BELA, 1959, 30 min 10 s.

No GRUPO 1, notamos a predominância de posturas e expressões relacionadas a características como passividade, ingenuidade e meiguice. Na maior parte do tempo, as personagens do GRUPO 1 apresentam expressões faciais suaves e gestos delicados, sem movimentos bruscos ou repentinos; estes são lentos e leves, lembrando dançarinas de balé clássico, com braços, punhos e dedos predominantemente curvados, conforme vimos nas FIG. 29, 30 e 31, reforçando as palavras de Bourdieu (2002): “a submissão feminina parece encontrar sua tradução natural no fato de se inclinar, abaixar-se, curvar-se [...], nas posturas curvas, flexíveis, e na docilidade correlativa que se julga convir à mulher” (p. 38).

Segundo Martins (2009), “a duração e o ritmo das ações [...] informa ao espectador a respeito [...] da personalidade dos personagens: letárgico, agitado, tenso, relaxado, agressivo, passivo etc.” (p.119). Tendo em vista essa afirmação, buscamos teorias relacionadas a movimentos corporais que pudessem amparar esta parte do estudo, respeitando, assim, a interdisciplinaridade que implica a análise multimodal.

Em pesquisas relacionadas à área de Dança, encontramos a Teoria do Movimento Expressivo, de Rudolf von Laban (1879-1958), a qual conta com Lenira Rengel como importante difusora do autor no Brasil. A partir da teoria de Laban, os movimentos são compostos por quatro fatores: fluência, espaço, tempo e peso; "tais fatores compõem qualquer movimento, em maior ou menor grau de manifestação" (RENGEL, 2004, p.10). Em nossa análise, centramos nosso olhar em dois fatores dos movimentos das personagens: peso e tempo.

Com o primeiro elemento citado, o peso, avaliamos em que medida um movimento é leve ou firme. Voltando para as FIGURAS 29, 30 e 31, notamos a predominância de movimentos leves, os quais, segundo Rengel (2004), "são mais fáceis para cima, revelam suavidade, bondade [...]" (p.14). Os exemplos mostrados anteriormente ilustram a tendência dos movimentos "para cima" das personagens, evidenciando como a construção de sentidos relacionados à bondade e à suavidade é materializada pelos movimentos corporais, que compõem o modo semiótico que chamamos aqui de "comportamento das personagens".

O segundo fator de movimento – tempo – "tem duas formas qualitativas básicas de ser experienciado, assim denominadas: sustentada e súbita" (RENGEL, 2004, p. 15). Na perspectiva labaniana, esse fator de movimento revela um aspecto intuitivo da personalidade, já que o tempo súbito tende a ser rápido, curto e acelerado; por sua vez, o sustentado geralmente é lento, longo e desacelerado. Sob essa ótica, "o tempo informa sobre intuição, decisão, quer dizer, para lidarmos com o tempo estamos sempre decidindo: ou fazemos agora ou já passou; ou fazemos depressa ou sustentadamente" (RENGEL, 2004, p. 16). Trazendo essas noções para nossa análise, notamos que o tempo dos movimentos das personagens do GRUPO 1 é predominantemente sustentado, reforçando, mais uma vez, a ideia de suavidade, calma, tranquilidade e delicadeza.

Em relação à proxêmica, as três princesas do GRUPO 1 se mantêm próximas dos demais personagens, encostando neles diversas vezes. Aurora e Branca de Neve acariciam os animais, sugerindo uma relação harmônica e amigável com a natureza. Cinderela se ajoelha e chora no colo da Fada Madrinha, sendo levantada por ela. Essa movimentação indica certa dependência entre os participantes, sobretudo quando consideramos o fato de que, nessas cenas, cada princesa é "salva" pelos outros personagens; as três estavam chorando de tristeza e tiveram sua situação alterada por "salvadores".

No caso de Branca de Neve, os animais a levam para a casa dos sete anões; em *A Bela Adormecida*, os animais também "salvam" Aurora, tornando possível o encontro dela com seu príncipe; e, em Cinderela, a Fada Madrinha transforma os animais e a própria princesa para que ela possa ir ao baile. Fica claro, portanto, o sentido de impotência e fragilidade que pode ser atribuído às protagonistas, pois dependem de outros para resolver suas aflições.

No que se refere ao olhar e às demais expressões faciais, constatamos que, em 98% do total das cenas analisadas do GRUPO 1, as princesas apresentam o olhar de oferta, ou seja, não olham para o espectador, predominando o enquadramento em que o *lado do ângulo* (conforme discutimos anteriormente no tópico "Câmera/filmagem") é de perfil ou três quartos – os quais podem ser exemplificados com as FIG. 29, 30 e 31. Assim, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), este tipo de olhar as coloca como objeto de contemplação e não estabelece uma relação de hierarquia ou intimidação da personagem sobre o observador.

Além disso, em cada cena, elas permanecem em média 31% do tempo com as mãos sobre o rosto, com olhos fechados, olhando para baixo ou chorando – o que novamente reforça a construção da ideia de que são passivas e indefesas. Adicionalmente, a atitude

de cobrir o rosto ao chorar ou desviar o olhar para baixo mostra a tendência de encobrir, esconder e conter os sentimentos, que nos remete às considerações de Bourdieu (2002), nas quais o autor afirma que: "A postura submissa que se impõe às mulheres [...] revela-se em alguns imperativos: sorrir, baixar os olhos, aceitar interrupções etc." (p.38-39).

Analisando as personagens do GRUPO 2, é visível o contraste em relação às protagonistas do GRUPO 1. Em primeiro lugar, percebemos o aspecto solitário das cenas. Como é possível ver no QUADRO 1, em cada um dos trechos analisados, Elsa, Merida e Moana promovem uma discussão e ficam sozinhas, tentando lidar com seus sentimentos e buscando resolver seus problemas. Apesar de Merida tratar seu cavalo como melhor amigo, ela não é rodeada por vários animais que lhe ajudam, como nos casos das princesas do GRUPO1. Adicionalmente, o fato de sua relação de amizade se restringir a um cavalo também aponta para uma possível dificuldade de se relacionar com outras pessoas.

No GRUPO 2, vemos que as protagonistas são explosivas, com uma personalidade intempestiva e questionadora, opondo-se ao padrão submisso de Cinderela, Branca de Neve e Aurora, que, mesmo em meio à tristeza, aceitam a situação em que se encontram. Esse temperamento forte das personagens do GRUPO 2 fica nítido nos exemplos a seguir:

FIGURA 32 – Peso firme (a). Fonte: FROZEN, 2014, 34 min 30 s.

FIGURA 33 – Peso firme (b). Fonte: VALENTE, 2012, 27 min 26 s.

FIGURA 34 – Peso firme (c). Fonte: MOANA, 2017, 1 h 21 min 25 s.

Voltando à perspectiva labaniana, em relação ao fator peso, as FIG. 32, 33 e 34 nos mostram exemplos de movimentos com peso firme. O enrijecimento do corpo, com punhos fechados e projeção do tronco afastam o estereótipo de "bailarinas delicadas" e se aproximam da ideia de luta e confronto. A esse respeito, a afirmação de Rengel (2004) fundamenta nossa interpretação, pois "os movimentos firmes são mais fáceis para baixo, demonstram firmeza, tenacidade, resistência ou também poder" (p.14). Tais aspectos têm relação estreita com as histórias de Elsa, Merida e Moana. Aqui, não observamos mais a gentileza, simpatia e delicadeza das personagens do GRUPO 1, que sofrem injustiças e são ajudadas por outros.

No caso de Elsa, seu passo é forte, marcado (FIG. 27) e ela tem o *poder* de transformar tudo em gelo – elemento que remete à frieza e solidão conforme mencionamos anteriormente – e constrói seu próprio castelo (em vez de sonhar com um ou se abrigar na casa dos sete anões). Moana não fica paralisada por sua tristeza; ela *resiste* às dificuldades e mergulha no mar em busca da pedra de que necessita para salvar a ilha – ela toma a iniciativa sem precisar que uma fada madrinha resolva a situação. Merida, em vez de murmurar sobre seus problemas como Aurora, enfrenta sua mãe e é *firme* na sua decisão de não querer se casar. Portanto, o feminino é representado de forma ativa e independente – não mais passiva, à espera de um "salvador".

Adicionalmente, o fator de tempo dos movimentos das personagens do GRUPO 2 é, em grande parte, do tipo “súbito”. A movimentação das protagonistas é tão rápida e curta, que dificultou a contabilização de segundos das posturas e também a captura das imagens para exemplificar esse aspecto. Nas FIG. 36 e 37, podemos ver partes “borradas”, reforçando a rapidez do movimento, em que Elsa usa seus poderes (produzir gelo) e Merida se contorce para rasgar seu vestido apertado, para conseguir usar o arco e a flecha.

FIGURA 35 – Tempo súbito (Elsa 1). Fonte: FROZEN, 2014, 32 min 58 s.

FIGURA 36 – Tempo súbito (Elsa 2). Fonte: FROZEN, 2014, 32 min 59 s.

FIGURA 37 – Tempo súbito (Merida). Fonte: VALENTE, 2012, 26 min 24 s.

Na FIG. 37, Merida acaba de interromper a disputa, cujo vencedor seria seu marido, alegando que quer o direito de competir por sua própria mão. Assim, o movimento súbito de rasgar o vestido para ganhar mobilidade materializa sua explosão de raiva, tanto por ter que usar um vestido justo (o qual ela chama de “inútil”, enquanto se contorce), quanto pelo fato de uma competição decidir seu futuro. Em relação à Elsa, além da rapidez nítida na FIG. 36, notamos a posição de força na

FIG. 35, remetendo novamente ao peso firme predominante nos movimentos das personagens do GRUPO 2.

Quanto às expressões faciais, percebemos que elas não tendem a ser meigas, simpáticas e contidas; pelo contrário, essas protagonistas são mais bravas, irônicas e explosivas. Além dessa diferença, no GRUPO 2, o olhar de demanda, em direção ao leitor, aparece de forma significativa (43% em média), contribuindo para que o observador seja endereçado de maneira direta e se sinta, até mesmo, intimidado pelas personagens. Outra questão importante é o tamanho dos olhos das integrantes do GRUPO 2. As FIG 38 e 39 possibilitam a comparação entre Elsa e Aurora para exemplificar nosso argumento.

FIGURA 38 – Olhar de demanda.
Fonte: FROZEN, 2014, 34 min 41 s.

FIGURA 39 – Olhar de oferta.
Fonte: A BELA, 1959, 27 min 11 s.

As diferenças entre Elsa e Aurora (que se repetem nas demais personagens analisadas aqui) nos permitem visualizar aspectos que apontam para representações do feminino peculiares. O tamanho bem maior dos olhos da nova era de protagonistas da Disney®, exemplificado por Elsa (FIG. 38), tem um papel importante na representação do feminino. Diversos estudos, como Teixeira (2013), McCloud (2006) e Silva (2016), mostram a importância dos olhos na expressão de emoções e sentimentos.

Silva (2016), em seu estudo sobre a expressão facial das emoções em personagens de animação, afirma que os olhos influenciam "a capacidade apelativa e comunicativa da personagem" (p.78). Diante dessa perspectiva, representar o ser humano com olhos significativamente maiores e colocar as personagens com olhar de demanda contribui para que o leitor seja envolvido pela protagonista, percebendo as emoções evidenciadas pelo olhar; de certa forma, essas características promovem uma situação em que o observador é atraído, chamado para dentro da cena.

Por fim, os olhos grandes também reforçam a ideia de exposição, de mostrar o que se sente e não precisar conter nem esconder emoções. Diferentemente das protagonistas do GRUPO 1, Merida, Elsa e Moana choram bem menos, e, quando o fazem, elas quase não cobrem os olhos (ao contrário de Cinderela, na FIG. 16 e Branca de Neve, na FIG. 11), sendo possível ver as lágrimas escorrendo pelas bochechas (FIG. 40).

FIGURA 40 – Moana chorando. Fonte: MOANA, 2017, 1h 18 min 36 s.

As FIG. 38 e 39 também servem de exemplos para nossos comentários sobre o tipo de sorriso predominante no GRUPO 1 em relação ao do GRUPO 2. Segundo Mesquita (2011), o sorriso "verdadeiro" ou "autêntico" tende a ser simétrico, pois, no sorriso falso, "o esforço dos músculos para sorrir faz com que o rosto fique assimétrico. Num sorriso verdadeiro, verifica-se uma simetria entre as partes direita e esquerda da face, enquanto que num sorriso falso [...] a parte de uma das faces está sempre superior em relação

à outra" (MESQUITA, 2011, p.20). Esses aspectos são facilmente observáveis no contraste entre Elsa e Aurora.

Na FIG. 38, notamos a assimetria do sorriso de Elsa, sobretudo nas sobrancelhas e nos cantos da boca, sugerindo um sorriso falso, irônico, com ar de superioridade em relação ao observador. Em contrapartida, as expressões de Aurora (FIG. 39) e de Branca de Neve (FIG. 29) se aproximam do sorriso autêntico, genuíno, contribuindo para que sejam vistas como simpáticas e meigas.

Aparência das personagens: cabelo, figurino e maquiagem

Os traços fortes das personagens do GRUPO 2 e a delicadeza das princesas do GRUPO 1 também são evidenciados pelo modo visual da aparência de cada uma, a saber, figurino, cabelo e maquiagem. Observando os exemplos das FIG. 29, 30 e 31 (subseção anterior), notamos que as três personagens possuem elementos que remetem à limitação e ao aprisionamento, contribuindo para o que Bourdieu (2002) chama de "confinamento simbólico", o qual estabelece certa dissimulação do corpo e o chama para a ordem. Nesse processo, não é necessário "prescrever ou proibir explicitamente [...]: ora como algo que limita de certo modo os movimentos, como os saltos altos [...], e sobretudo a saia que impede ou desencoraja alguns tipos de atividades (a corrida, algumas formas de se sentar etc.)" (p.46).

Associando esse pensamento às FIG. 29, 30 e 31, vemos que Branca de Neve possui uma gola em pé, armada ao redor da nuca e uma capa presa ao pescoço que podem atrapalhar a visão e a movimentação da cabeça. Cinderela possui uma gargantilha justa, lembrando uma coleira, e luvas compridas, cobrindo grande parte dos braços. Adicionalmente, seu vestido rodado dificulta a mobilidade das pernas e dos pés. O figurino de

Aurora tem mangas compridas, gola com colarinho bem ajustado e um espartilho preto, que, além de trazer a ideia de prisão, com as amarrações apertadas, remete à sensualidade.

Nas três princesas do GRUPO 1, percebemos o uso de tiaras, as quais também remetem à limitação, pois contribuem para que parte do cabelo fique *devidamente arrumado, ajeitado.* Assim, retomamos, mais uma vez, as reflexões de Bourdieu (2002). Segundo o autor: "[...] a moral feminina se impõe, sobretudo, através de uma disciplina incessante, relativa a todas as partes do corpo, e que se faz lembrar e exerce continuamente através da coação quanto aos trajes e aos penteados" (p.38).

É válido ressaltar que, quando Cinderela está com o figurino rasgado e sem elementos que "aprisionam" (FIG. 13, 16, 17 e 18), ela está triste, desanimada e chorando, até a Fada Madrinha chegar para mudar seu visual. Após ser transformada pela Fada, um anel de luz chega aparecer sobre sua cabeça, lembrando um halo, conferindo-lhe uma característica angelical (FIG. 30).

Os cabelos das personagens têm formas curvas e arredondadas, os fios são "bem-comportados", ou seja, não estão bagunçados nem arrepiados. As maquiagens são leves e os lábios são marcados por batons avermelhados (FIG. 29, 30 e 39), construindo um feminino sensual, ingênuo e impecável. Branca de Neve passa a noite chorando de bruços na terra e, quando se levanta, sua maquiagem está perfeita e sua roupa está limpa. Da mesma forma, Aurora se assenta sobre pedras e Cinderela se ajoelha na terra; quando ficam em pé, os vestidos não estão sujos.

No GRUPO 2, notamos diversas diferenças. *Moana* (FIG. 34 e 40) e Merida (FIG. 33 e 42) estão, na maior parte do tempo, com os cabelos totalmente soltos e com bastante volume. O de Merida pode até ser caracterizado como "rebelde", já que os fios são assimétricos e arrepiados, não sendo nada "comportados". Tais características reforçam a ideia de liberdade e independência.

De acordo com os diretores de *Moana*, Ron Clements e John Musker[8], a animação se passa há dois mil anos atrás e foi inspirada em mitos da Polinésia. Portanto, Moana tem sua aparência inspirada em culturas de ilhas da região do Pacífico Sul, assim, sua maquiagem é bem natural (FIG. 39), sem variação de cores nem destaques; seu corpo é mais robusto e atlético, com pés ligeiramente maiores, pernas e braços mais largos em comparação às outras personagens analisadas. As FIG. 22, 23 e 34 mostram como sua vestimenta é leve, deixando várias partes do seu corpo à vista (braços, colo, barriga e parte das pernas). O colar em seu pescoço, que poderia ser tido como um elemento limitador, perde esse caráter em meio a tantos outros componentes que remetem à liberdade da personagem. Por fim, o remo (FIG. 22), que Moana segura em diversos momentos, contribui para a construção da ideia de força e independência; como se ela estivesse no controle da direção de sua vida.

Merida e Elsa têm seus figurinos alterados – mostrados pelo "antes e depois" de cada uma nas FIG. 41, 42, 43 e 44. Porém, ao contrário de Cinderela, elas são as responsáveis pela transformação, e não uma fada madrinha. No caso de Merida, ela rasga seu vestido (como vimos na FIG. 36), alegando que estava muito justo, e solta o cabelo, construindo a ideia de um feminino que tem força e é capaz de se libertar e quebrar padrões. O arco e a flecha funcionam como acessórios do figurino de Merida, conferindo-lhe qualidades de guerreira e independência, sem precisar que ninguém a defenda, fazendo jus ao nome da animação (*Valente*).

Em *Frozen*, Elsa usa seus poderes para mudar totalmente seu visual. A sensação de aprisionamento contida no primeiro figurino (FIG. 43) – por meio das cores escuras, da capa envolvendo

8. Os diretores falam sobre o processo de criação no vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YEDrjdLsclU. Acesso em: maio de 2018.

o pescoço, do cabelo preso e da coroa – é desfeita, já que a personagem cria um vestido claro e brilhante, com uma fenda lateral que termina acima do joelho, sem nada prendendo seu pescoço e deixando a região do colo à vista. O cabelo não está mais enrolado num coque preso à nuca e não é arredondado como vimos no GRUPO 1; as pontas são salientes, a franja é esvoaçante e o restante compõe uma trança lateral que cai por cima do ombro. Finalmente, como mostra a FIG. 38, a maquiagem de Elsa não se assemelha ao aspecto natural de Moana e Merida. Pelo contrário, o batom nos lábios é forte e avermelhado, os olhos são delineados e, em suas pálpebras, notamos as sombras coloridas.

Apesar das diferenças entre as personagens de cada grupo, percebemos algo comum às seis protagonistas analisadas: a manutenção de um padrão de beleza, que, com pouquíssimas variações, (re)produzem um estereótipo do corpo feminino. A esse respeito, diversos estudos como Tinoco *et al*. (2016), Baker-Sperry e Grauerholz (2003) confirmam que o corpo magro, com cintura fina, é marca registrada das protagonistas da Disney®, estabelecendo padrões do belo e do que viria a ser feminino.

FIGURA 41 – Merida (1). Fonte: VALENTE, 2012, 16 min 56 s.

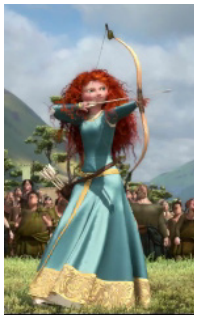

FIGURA 42 – Merida (2). Fonte: VALENTE, 2012, 26 min 35 s.

FIGURA 43 – Elsa (1). Fonte: FROZEN, 2014, 31 min 37 s.

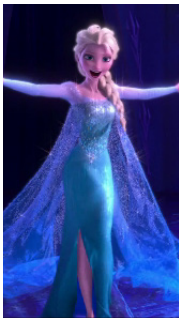

FIGURA 44 – Elsa (2). Fonte: FROZEN, 2014, 34 min 27 s.

Tais considerações ganham ainda mais força quando nos voltamos para a personagem Elsa, que, de todas, é a que tem mais apelo sexual. Como vimos, o vestido dela é justo e não marca "só" a cintura fina, mas também as curvas dos quadris e das coxas. A qualidade provocativa ainda é evidenciada pela abertura vertical na parte inferior da saia, chamando novamente a atenção para o formato "violão" do seu corpo.

Por fim, vale salientar uma polêmica ocorrida em 2013 a respeito do "redesenho" de Merida, feito pela Disney® para lançar uma linha de brinquedos da personagem. A FIG. 45, compara o antes e o depois.

FIGURA 45 – Merida antes e depois da reformulação. Fonte: The Walt Disney Company©.

A crítica ganhou uma dimensão ainda maior quando foi lançado um abaixo-assinado virtual9, em oposição ao novo visual da princesa, que, segundo o documento, atribuiu traços muito sensuais à protagonista. A petição teve mais de 200 mil assinaturas e foi apoiada por Brenda Chapman, uma das criadoras da animação, que criticou severamente10 as mudanças feitas na aparência da personagem. Como podemos ver, o arco e a flecha são retirados do

9. Disponível em: https://www.change.org/p/disney-say-no-to-the-merida-makeover-keep-our-hero-brave. Acesso em: maio 2018.

10. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/blogs/comic-riffs/post/no-merida-makeover-brave-director-brenda-chapman-on-disney-princess-and-sexing-her-up/2013/05/17/bf003d5a-bdd9-11e-2-89c9-3be8095fe767_blog.html?noredirect=on&utm_term=.3ac83058f119. Acesso em: maio 2018.

figurino, apontando para um retrocesso, estabelecendo práticas que não fazem parte de uma "verdadeira" mulher. As curvas do corpo da princesa foram acentuadas, seu cabelo continuou volumoso, porém seu o aspecto "desarrumado". O vestido ficou mais claro e brilhante (semelhante ao de Elsa) e seu rosto ganhou uma maquiagem forte; a adolescente bonita e atrapalhada é apresentada agora como uma mulher sensual e séria.

A reformulação visual da personagem citada revela, portanto, um padrão de beleza que "dá lucro", que "vende". Assim, esse processo incessante de imposição de valores e de adequação aos gostos do público (criados pelas próprias empresas) é mantido e reforçado pela instituição, que coloca à venda uma boneca inspirada num modelo específico de beleza e sensualidade.

Esses aspectos nos levam a questionar em que medida as personagens do GRUPO 2 demonstram liberdade para quebrar padrões. Por mais que tenham um visual aparentemente mais livre e imponente e apresentem personalidades explosivas e menos passivas, elas ainda são representadas por meio de corpos magros, com curvas acentuadas. Isso nos remete ao pensamento de Bourdieu (2002), que nos alerta para a perpetuação do domínio em relação às mulheres, apesar de aparentes formas de libertação. Segundo o autor: "Essas maneiras de usar o corpo, [...] continuam a lhes ser impostas, como que à revelia, mesmo quando deixaram de lhes ser impostas pela roupa [...]" (p.40).

Música e voz

As características marcantes de cada grupo de personagens também são construídas pela canção tema[11] das animações e pelas

11. Para melhor compreensão desta parte, sugerimos que as canções sejam ouvidas, as quais podem ser facilmente encontradas em mídias como *YouTube*® e *Spotify*®.

qualidades da voz. Nesta análise, foram consideradas: *Meu mundo feliz* (Branca de Neve), *Um sonho é um desejo* (Cinderela) e *Aonde* (Aurora) para o GRUPO 1; e, para o GRUPO 2, *O céu eu vou tocar* (Merida), *Livre Estou* (Elsa) *e Eu sou Moana*.

As três primeiras canções possuem características parecidas de acordo com as categorias de van Leeuwen (1998 e 2012). Por exemplo, é notável a melodia descendente, o que implica a diminuição do esforço de quem canta, trazendo a ideia de passividade e introspecção, reforçada pela predominância de instrumentos que produzem sons brandos e suaves. Além disso, o intervalo (distância entre as notas) é pequeno, remetendo à suavidade e à balada. Percebemos também a "suspensão", em que, lentamente, as notas se estendem, se "arrastam", atrasando a próxima nota, produzindo um efeito de sentimentalismo e calma (VAN LEEUWEN, 2012)[12].

Outro aspecto importante a ser considerado nas músicas se refere aos "sistemas de organização do grupo musical", os quais são "formas de integrar membros de grupos musicais, que refletem estruturas de organização social e dominação na sociedade como um todo" (VAN LEEUWEN, 1998, p. 30, tradução nossa[13]). As canções do GRUPO 1 parecem ser o único modo em que as protagonistas exercem algum tipo de domínio ao invés de ser dominadas, configurando o estilo em que uma voz é hegemônica em relação às outras. Nesse *sistema de organização*, as demais vozes funcionam como amparo e suporte para a voz principal (VAN LEEUWEN, 2012).

Nos três exemplos do GRUPO 1, a voz das personagens se sobressai em relação às outras, que nesses casos, são de animais.

12. Van Leeuwen (2012) afirma que: *"In the case of 'suspension' […], notes languidly linger and stretch, delaying the next note, and this, too, is a standard device of 'sentimentality' in music."* (p. 322).

13. No original: *"[…] ways of integrating the members of musical groups which reflect structures of social organization and dominance in society as a whole."* (VAN LEEUWEN, 1998, p.30).

Associando esse aspecto à proxêmica (tratada na subseção anterior), confirmamos esse papel de “suporte” e “apoio” exercido pelos bichos. As protagonistas raramente estão sozinhas ou isoladas; na maioria das vezes, estão cercadas por animais que lhes prestam auxílio (até nas canções).

Na canção de Branca de Neve, por exemplo, notamos momentos nos quais a interação entre as vozes é se dá por meio de um estilo responsivo, em que a protagonista canta e o coral de animais repete. Essas características sugerem que, apesar de haver um destaque para a voz da protagonista, existe um convívio harmônico em hierarquia.

A canção de Cinderela é cantada duas vezes na animação: a primeira é logo nos primeiros minutos, em que ela canta de forma muito parecida com a de Aurora e de Branca de Neve. No trecho de vídeo que utilizamos como exemplo para análise de Cinderela, ouvimos a canção da protagonista pela segunda vez.

Entretanto, a personagem se encontra ajoelhada, chorando por ter seu vestido rasgado (FIG. 17 e 18) e outras vozes cantam a melodia, sugerindo a ideia de que Cinderela estaria sem forças para fazê-lo. Desta vez, a integração se dá de forma uníssona, em que várias vozes cantam as mesmas notas no estilo “coral”, construindo sentidos de consenso, respeito, comunidade e pertencimento a um grupo sem hierarquia (VAN LEEUWEN, 2012).

No GRUPO 2, notamos várias diferenças em relação às canções do GRUPO 1. Em primeiro lugar, as três canções apresentam melodia ascendente, a qual exige aumento do esforço vocal, contribuindo para o a construção de aspectos relacionados à vitória, superação e ao heroísmo. Além disso, intervalo entre as notas musicais é maior e o ritmo é pontuado e marcado, conferindo uma característica enérgica e dinâmica à música.

Segundo a discussão proposta por van Leeuwen (2012), esses aspectos são percebidos em "temas tipicamente masculinos", os quais utilizam os recursos semióticos de maneira semelhante à que observamos nas canções do GRUPO 2 como. A melodia ascendente bem como o intervalo entre as notas e o ritmo apresentados dessa forma marcada funcionam como "significantes musicais assertivos e ativos" (p. 322, tradução nossa[14]). O autor cita, ainda, outra característica comum às canções do GRUPO 2: o uso de instrumentos que produzem sons mais altos e estrondosos.

Seguindo para os "sistemas de organização do grupo musical", é nítida a hegemonia das vozes das protagonistas. Entretanto, vale destacar a canção de Elsa, em que sua voz é a única presente. Não existem outras vozes funcionando como uma espécie de "amparo". Esse aspecto nos possibilita, pelo menos, duas interpretações. A primeira se refere à solidão, ao individualismo e à tendência antissocial, comuns às personagens do GRUPO 2, mas que aparecem de forma acentuada em Elsa. Em segundo lugar, essa característica traz a ideia de autossuficiência; como se ela não precisasse de mais nenhuma outra voz em sua canção.

No que se refere à voz, van Leeuwen (2012) apresenta algumas qualidades que materializam tanto experiências físicas e corporais, quanto vivências sociais, de interação com o outro. No GRUPO 1, percebemos que a voz das princesas é macia (ou seja, não é "gritada") e suave (ao invés de "áspera"), construindo sentidos de intimidade, tranquilidade, submissão, calma e passividade. Esse padrão de voz também é agudo e apresenta vibrato, isto é, vibrações e oscilações, características que instigam o fluxo maior de emoções relacionadas a amor, alegria, felicidade e vulnerabilidade. No outro extremo, estão as vozes das personagens do GRUPO 2, as quais

14. No original: *"'masculine theme' that typically uses active, assertive musical signifiers such as ascending melodies, large intervals and dotted rhythms and is usually also loud and played by loud instruments such as brass and timpani."* (VAN LEEUWEN, 2012, p.322).

tendem a ser altas e estrondosas, indicando dominação, força e maior distância social. Além disso, elas são graves e lisas, sugerindo que as personagens são assertivas, inabaláveis e seguras.

As análises a partir das categorias propostas por van Leeuwen (2012; 1998), apresentadas de forma resumida neste capítulo, reforçam nosso argumento em relação às diferentes representações de feminino entre os GRUPOS 1 e 2. As oposições do tipo sentimentalismo *versus* dureza, passividade *versus* luta, delicadeza e polidez *versus* brutalidade e impulsividade vêm se repetindo ao longo dos estudos dos modos semióticos analisados aqui, mostrando como a materialidade dessas características se manifesta em cada modo.

O verbal nas letras das canções

Fundamentamos as nossas análises do modo verbal na GSF – Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), sobretudo na metafunção ideacional, que se refere à representação do mundo por meio da linguagem. Sob essa perspectiva, a oração é analisada como uma estrutura experiencial, que envolve: processos – materializados por grupos verbais; participantes (grupos nominais que indicam quem pratica a ação ou é alvo dela); e as circunstâncias, que podem ou não estar presentes na oração (normalmente, representadas por grupos adverbiais, preposicionais e alguns grupos nominais).

Devido à limitação de espaço e ao foco deste capítulo, não iremos nos aprofundar na explicação de tais categorias. A esse respeito, recomendamos a leitura de estudos em língua portuguesa[15], cujo foco é a explanação da referida teoria (GSF), servindo como apoio para a compreensão da GSF.

15. Obras como Santos (2009, 2014), Andrade e Taveira (2009) e Brent (2011) são apenas alguns de muitos trabalhos existentes sobre o assunto.

Analisando as letras das canções (já abordadas anteriormente), percebemos tendências diferentes em cada grupo de protagonistas. No QUADRO 2, a seguir, apresentamos alguns trechos das letras que servem de exemplos para as nossas reflexões.

QUADRO 2 – Trechos canções

	Personagem	Trecho da letra da canção tema
GRUPO 1	Branca de Neve	No meu mundo feliz / Todos vivem sorrindo, cantando / Um canto de paz / Que meu mundo traz / No meu mundo feliz / Só existe uma grande alegria / Isso também / Só meu mundo tem
	Cinderela	Um sonho é um desejo d'alma / N'alma adormecer / Em sonhos a vida é calma / É só desejar para ter / Tem fé no teu sonho e um dia / Teu lindo dia há de chegar
	Aurora	Aonde? Aonde? Aonde eu irei encontrar um alguém / Que me queira, me adore / Alguém que me faça feliz / Aonde eu irei encontrar esse alguém / Que um dia me encontre / E que meu amor seja um só.
GRUPO 2	Merida (*Valente*)	Ventos frios me chamando / Vejo o céu azul brilhar / Vou correr / Vou voar / E o céu eu vou tocar / Vou voar / E o céu eu vou tocar / Como o mar e a tempestade / Valente sempre serei
	Elsa (*Frozen*)	A neve branca brilhando no chão / Um reino de isolamento / E a rainha está aqui / Livre estou, livre estou / Eu saí pra não voltar / Aqui estou eu / E vou ficar / Não vão me ver chorar / Não me importa o que vão falar / Tempestade vem / O frio não vai mesmo me incomodar / Os meus limites vou testar / O meu poder envolve o ar e vai ao chão / Com o céu e o vento andar / Com o sol vou me levantar
	Moana	Eu sou a filha de uma ilha / E o mar chama por mim/ E o meu povo eu devo conduzir / Tanta coisa eu tive que enfrentar/ Encarei meus medos / E o que eu tinha mesmo que aprender, na verdade / O que sou, esse instinto, essa voz, já faz parte / Do que me atrai nessa minha vontade / Eu me encontrei/ Agora eu sei / Eu sou Moana

Em relação aos participantes e às circunstâncias explicitados nas letras, vemos que as personagens do GRUPO 1 parecem atribuir ao outro a responsabilidade de melhorar seu estado emocional. Por exemplo, na canção de Branca de Neve, a expressão

"meu mundo feliz", ora é participante, que possui a alegria e que traz "cantos de paz", ora é circunstância, indicando o local onde todos "vivem sorrindo e cantando". Notamos, ainda, a ausência de elementos negativos e que a experiência representada constrói sentidos relacionados à ingenuidade, calma e alegria. Além disso, Branca de Neve cita o termo "todos", que nos revela que outros participantes fazem parte do seu "mundo feliz", afastando noções de individualismo e isolamento.

Na canção de Cinderela, uso do item lexical "sonho" é semelhante ao de "mundo feliz", em Branca de Neve, funcionando como participante ("um sonho é um desejo") e como circunstância ("em sonhos, a vida é calma"). Uma vez que essas canções ocorrem em momentos de crise das protagonistas, é possível interpretar que tais escolhas relacionadas ao verbal nos mostram uma tentativa de abstração, por meio da projeção de um contexto que lhes deixaria mais calmas e felizes.

Ainda em Cinderela, destacamos a referência direta ao "outro": "Tem fé no teu sonho e um dia / Teu lindo dia há de chegar", como se estivesse dando um conselho ou oferecendo apoio para alguém. Tal característica, mais uma vez, aponta para o caráter solidário, simpático e harmônico, comum às personagens do GRUPO 1.

No caso de Aurora, o participante e a circunstância que promovem sua alegria ainda são desconhecidos ("aonde?" e "alguém"), mas projetados como responsáveis por sua felicidade ("Aonde eu irei encontrar um alguém / Que me faça feliz"). Adicionalmente, ao mesmo tempo em que Aurora parece ser uma participante que inicia a ação de encontrar, ela também é passiva, almejando ser encontrada, adorada e desejada: "Aonde eu irei encontrar esse alguém / Que um dia me encontre / Que me queira, me adore".

No GRUPO 2, há a predominância do “eu” como participante que inicia as ações. Esse aspecto pode ser percebido em “vou voar”, “vou correr”, “o céu eu vou tocar”, na letra da canção de Merida; em “devo conduzir”, “encarei meus medos” (Moana) e em “vou me levantar”, “eu saí”, “os meus limites vou testar” (Elsa). Assim, o feminino é representado de forma ativa, colocando as personagens como aquelas que resolvem a situação e não projetam no “outro” a expectativa de “salvação”.

No caso específico de Moana, vemos que “meu povo” aparece como um participante subordinado a ela (“meu povo eu devo conduzir”), reforçando a ideia de poder da personagem. Já, na canção de Elsa, a protagonista mostra indiferença e distância em relação ao “outro”, como pode ser visto nos trechos: “não me importa o que vão falar” e “não vão me ver chorar”. Adicionalmente, as circunstâncias mencionadas por Elsa não indicam um local imaginário (com “mundo feliz” ou “sonho”), mas sim a realidade em que ela se encontra – “aqui estou eu”, “um reino de isolamento e a rainha está aqui”, “o frio não vai mesmo me incomodar”, sugerindo um feminino destemido que confronta a situação.

Finalmente, lançamos nosso olhar para os processos que envolvem os participantes e as circunstâncias. Neste resumo da análise, destacamos os processos relacionais, cuja função é identificar e caracterizar. Segundo Taveira (2009), “este tipo de processo relaciona um participante com sua identidade ou pertencimento” (p.82). Assim, os verbos “ser” (que, normalmente, constitui os “processos relacionais identificativos”) e “ter” (comum aos “processos relacionais atributivos”) são centrais para o nosso estudo.

Em todas as canções analisadas, encontramos orações com processos relacionais. Porém, a diferença fica evidente na necessidade das protagonistas do GRUPO 2 de se identificar, de se colocar, de estabelecer sua própria identidade, como podemos notar em “eu sou Moana”, “o que sou” (Moana) e “valente sempre

serei" (Merida), constituindo exemplos de processos relacionais identificativos. No GRUPO 1, percebemos que o foco não está na afirmação da identidade das protagonistas, mas sim na caracterização de outros participantes. Nos trechos (com grifos nossos) "que meu amor seja um só" (Aurora), "um sonho é um desejo d'alma / a vida é calma" (Cinderela), "[uma grande alegria] só meu mundo tem" (Branca de Neve), fica explícita a opção de definir e qualificar o outro ao invés de si.

Sabemos que muitas outras considerações poderiam ser feitas a respeito do verbal, porém o recorte que selecionamos para expor nesta subseção se mostra pertinente para fundamentar as conclusões que temos discutido até aqui. Aspectos como determinação, força e coragem emergem das escolhas verbais que constituem as letras das canções do GRUPO 2. Em contrapartida, passividade e insegurança são latentes no GRUPO 1, cujas personagens projetam a solução dos problemas no outro – afastando-se da noção de protagonismo e empoderamento que encontramos no GRUPO 2.

CONCLUSÕES

Terminar este capítulo é uma tarefa desafiadora, pois as questões levantadas com as análises são complexas e extensas. Longe de almejar o fechamento da discussão, tentamos aqui fazer um resumo de alguns pontos que se destacaram no estudo descrito neste trabalho. Atendo-nos às perguntas feitas na introdução, buscamos fazer um cruzamento entre os modos analisados e refletir sobre representações do feminino.

Considerando a primeira pergunta, sobre os modos e recursos recorrentes nas obras, é necessário retomar o pressuposto de que

todos os textos são multimodais. Porém, quando consideramos os vídeos, fica evidente que neles a quantidade de modos e recursos semióticos é especialmente diversificada (como vimos na FIG. 3), incluindo câmera/filmagem, figurino, movimentação corporal, cenário, iluminação, música, entre vários outros. Esse fator nos exigiu escolher quais modos seriam alvos do nosso foco. Por exemplo, neste capítulo, não incluímos as análises do aspecto verbal das falas das personagens. Também não apresentamos nossos estudos sobre edição. Além disso, muitos recursos semióticos, dentro da análise de cada modo, não foram abordados; como no caso do estudo da câmera/filmagem, em que concentramos nossa atenção no enquadramento.

Essas considerações nos levam para nosso outro questionamento inicial, em relação aos sentidos produzidos pela orquestração desses modos e recursos. Com as análises, percebemos padrões de comportamento das personagens (interações com o outro, movimentações corporais, voz), imagem (aparência física, iluminação, cenário, enquadramentos), sonoros e verbais, que contribuem para a construção de sentidos diversos.

No GRUPO 1, notamos que os estudos nos mostraram semelhanças na orquestração dos modos, apontando para aspectos como discrição, tranquilidade, passividade e submissão. Características como o tipo de roupa, os movimentos contidos, o ato de cobrir o rosto quando choram reforçam a ideia de que a feminilidade se mede "pela arte de 'se fazer pequena'[16] [...], mantendo as mulheres em uma espécie de *cerco invisível* [...], limitando o território deixado aos movimentos e aos deslocamentos de seu corpo" (BOURDIEU, 2002, p.43, ênfase do autor). Em contrapartida, no GRUPO 2, observamos padrões que nos remetem à força, à coragem, ao poder de decisão, à brutalidade e à personalidade explosiva.

16. HAUG *et al. Female Sexualizatio*n. A Collective Work of Memory. Londres: Verso, 1987.

Assim, cada modo semiótico, com seus potenciais e suas limitações (*affordances*), materializou, à sua maneira, dois padrões distintos de representação do feminino – última pergunta que fizemos no início deste capítulo. O feminino projetado no GRUPO 1 tende a ser calmo, sonhador, à espera de alguém para resolver os problemas e para ser feliz, submetido a "maneiras permanentes de se servir do corpo, ou de manter a postura, que são como a realização, ou melhor, a naturalização de uma ética" (BOURDIEU, 2002, p. 44). Por outro lado, o GRUPO 2 projeta um feminino independente e nada ingênuo (BAKER-SPERRY; GRAUERHOLZ, 2003, p. 722); que encontra em si maneiras para superar os desafios e sem a necessidade do casamento para a felicidade.

Apesar dessas diferenças, notamos que os dois padrões são subjugados a estereótipos de beleza e sensualidade. A esse respeito, Bourdieu (2002) afirma que:

> Aos que objetariam que inúmeras mulheres romperam atualmente com as normas e formas tradicionais daquela contenção, apontando sua atual exibição controlada do corpo como um sinal de 'liberação', basta mostrar que este uso do próprio corpo continua, de forma bastante evidente, subordinado ao ponto de vista masculino (como bem se vê no uso que a publicidade faz da mulher, ainda hoje, na França, após meio século de feminismo): o corpo feminino [...] manifesta a disponibilidade simbólica que, como demonstraram inúmeros trabalhos feministas, convém à mulher, e que combina um poder de atração e de sedução conhecido e reconhecido por todos, homens ou mulheres [...] (p.48).

Portanto, percebemos uma espécie de "falsa independência". A atual representação do feminino é diferente daquela de setenta anos atrás; a opressão permanece, mas se materializa de outras formas. Em relação aos traços de personalidade e caráter, é nítido que as protagonistas do GRUPO 2 são, supostamente, mais livres, questionadoras, sem ter que viver em busca do amor romântico. No entanto, elas também podem ser vistas como solitárias, impulsivas, tendo que resolver os problemas que elas mesmas causam devido ao seu caráter explosivo e intempestivo.

Essa obrigação relacionada ao estereótipo do belo tem consequências ainda mais profundas na sociedade. Segundo Baker-Sperry e Grauerholz (2003), esses padrões de beleza, que se tornam internalizados pelas animações, contribuem para uma competição entre as mulheres, acirrando as diferenças entre elas e dificultando a mobilização enquanto grupo para lutar por direitos. Adicionalmente, é construído um ideal de força que pode não ser saudável. A mulher forte é ligada à autossuficiência, que é benéfica em certa medida, mas que pode se tornar problemática quando o isolamento se torna um padrão necessário para "ser uma mulher forte". Acreditamos que a atuação do feminino não pode ser apresentada de forma restrita a tarefas ligadas ao cuidado do lar nem a uma vida incompleta caso a mulher não se case. Todavia, o outro extremo não é a solução.

Por fim, salientamos que a verdadeira liberdade estaria, então, em poder escolher se casar e cuidar da casa e não ser vista como menor ou fraca por isso; a decisão de não se casar e viver sem ter filhos não pode ser considerada como fracasso ou descumprimento de uma suposta vocação. Ser livre é poder ter espinhas, não usar maquiagem, não ter o corpo "violão" sem se achar desleixada – ou fútil, caso se opte por tê-lo e por se maquiar. O grande ponto é batalhar por uma construção de feminino que se mova para o equilíbrio, que não se defina por ideias estereotipadas – que, muitas vezes, podem vir disfarçadas de termos utilizados de forma equivocada, tais como "empoderamento", "independência", "submissão", "moral", "tradição".

2

Eva dos Reis Araújo Barbosa

Análise multimodal de uma unidade de material didático de português como segunda língua para alunos surdos

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.66-83

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo analisar o arranjo multimodal das páginas da Lição 5 – "Lar doce lar", do livro *Português... Eu quero ler e escrever*, escrito por Neiva de Aquino Albres. Esse material didático (MD) foi publicado em 2010 e é voltado ao ensino de português como segunda língua (PL2), para alunos surdos, a partir dos 12 anos de idade. Segundo a autora, "seu principal destaque é a interatividade, possibilitada pelo uso de tecnologias [...], em que os alunos e professores poderão interagir de forma mais significativa" (ALBRES, 2010, p. 5).

O foco central deste capítulo é verificar o modo como os elementos foram orquestrados nas páginas e se essa orquestração está de acordo com o público-alvo do MD, os alunos surdos, que têm a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2). O aporte teórico utilizado é a teoria da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988) e a abordagem da Multimodalidade (KRESS, 2003; 2010), além dos pressupostos da Educação Bilíngue, defendida como a mais adequada para o contexto de ensino dos alunos surdos. Como instrumentos de análise de dados, foram utilizados: (1) as categorias propostas por van Leeuwen (2005) para a análise da interação entre texto e imagem; (2) a noção de tipografia sob a perspectiva de van Leeuwen (2006); e (3) a função de composição da Gramática do *Design* Visual (GDV), no que diz respeito à moldura (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Para tanto, a primeira seção que segue esta Introdução trata brevemente da Semiótica Social e da Multimodalidade, apresentando os conceitos mais importantes para este trabalho. Em seguida, o foco são os MD de PL2 para alunos surdos e sua relação com a abordagem multimodal. Depois, é apresentada a metodologia empregada, bem como a análise dos dados. Por fim, são propostas algumas considerações finais.

SEMIÓTICA SOCIAL E MULTIMODALIDADE

O objetivo da Semiótica Social "[...] é entender a dimensão social do significado, sua produção, interpretação e circulação, e suas implicações" (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016, p. 58, tradução nossa[1]). A suposição básica dessa teoria é que os significados são derivados das ações e das interações sociais, por meio da utilização de recursos semióticos, tendo destaque a agência dos produtores de sentido (*sign makers*), os modos (*modes*) e suas *affordances* (potenciais e limitações de significado), bem como seus usos e as necessidades para as quais são utilizados (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016).

Nessa perspectiva, tornam-se fundamentais as ideias de que: (1) os signos são sempre produzidos em interações sociais; (2) os signos são motivados, não arbitrários; e (3) a relação motivada entre uma forma e um significado é baseada e surge a partir do interesse dos produtores de sentido (KRESS, 2010, p. 54). Assim, ao criar um signo, um produtor de sentido leva em consideração seu público-alvo, a situação de comunicação, os modos e recursos semióticos disponíveis, além do seu objetivo a partir da mensagem que deseja transmitir.

Kress (2010) exemplifica a abrangência da Semiótica Social por meio de um texto, composto pelos modos de escrita, imagem, números, cores e expressões faciais, e enfatiza que a "Semiótica Social é apta para dizer algo sobre a função de cada um dos modos nesse texto multimodal; sobre a relação desses modos uns com os outros; e sobre as principais entidades nesse texto" (KRESS, 2010, p. 59, tradução nossa[2]). Dessa forma, todos os modos semióticos

1. No original: *"[...] is to understand the social dimensions of meaning, its production, interpretation, and circulation, and its implications"* (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016, p. 58).

2. No original: *"Social Semiotics is able to say something about the function of each of the modes in this multimodal text; about the relation of these modes to each other; and about the main entities in this text"* (KRESS, 2010, p. 59).

são importantes para a produção de sentidos, ou seja, não somente a escrita deve ser utilizada, mas também a imagem, o vídeo, o som, os gestos, entre outros.

Apesar de não ser um fenômeno novo, visto que, "[...] sempre ocorreu de um texto se realizar em virtude de uma série de modos de representação e de comunicação [...]" (KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2000, p. 374, tradução nossa[3]), a Multimodalidade pode ser considerada como uma abordagem da Semiótica Social. Segundo Kress, Leite-García e van Leeuwen (2000, p. 375, tradução nossa[4]), essa abordagem tenta compreender todos os modos de representação que são utilizados em um texto, "[...] com a mesma precisão de detalhes e com a mesma precisão metodológica que é capaz de alcançar a análise do discurso com o texto linguístico". Nesse sentido,

> vários modos semióticos (linguagem, imagem, música, gestos, arquitetura, dentre outros) que são realizados a partir de várias modalidade sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética) passam a ser considerados como participantes do denominado fenômeno multimodal (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 302).

Diante disso e de nosso atual contexto, no qual, "[...] não só a língua escrita está menos no centro e é menos importante como meio de comunicação [...]", mas "[...] os produtores de textos fazem um uso cada vez maior e mais deliberado de uma gama de modos de representação e comunicação que coexistem dentro de um dado texto" (KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2000, p. 374, tradução nossa[5]), torna-se primordial "a ampliação de um olhar sobre os textos que circulam socialmente, na compressão como um construto multimodal" (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 321).

3. No original: *"[...] siempre ha ocurrido que un texto se realiza en virtud de una serie de modos de representación y de comunicación [...]"* (KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2000, p. 374).

4. No original: *"[...] con la misma exactitud de detalles y con la misma precisión metodológica que es capaz de alcanzar el análisis del discurso con el texto linguístico"* (KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2000, p. 375).

5. No original: *"[...] no sólo la lengua escrita está menos en el centro y es menos importante como medio de comunicación [...] / [...] los productores de textos hacen un uso cada vez más mayor y más deliberado de una gama de modos de representación y comunicación que coexisten dentro de um texto dado"* (KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2000, p. 374).

Um exemplo de suporte, no qual circula um número muito grande de textos, são os MD, conforme será apresentado na próxima seção.

MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS

Conforme comentado brevemente na Introdução deste capítulo, a Educação Bilíngue é defendida como a mais adequada ao contexto de ensino dos alunos surdos, uma vez que, segundo Quadros (1997), é utilizada pelas instituições de ensino que se propõem a tornar acessíveis, ao aprendiz surdo, duas línguas: a Língua de Sinais (LS) como L1 e a LP escrita como L2. Desse modo, essa metodologia de ensino "considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita" (QUADROS, 1997, p. 27).

Entretanto, a implementação da proposta educacional bilíngue nas escolas regulares não é uma tarefa simples, "uma vez que implica mudanças de concepção e reorganização de modos de atendimento da condição bilíngue da criança surda em várias esferas institucionais, tais como a família, a escola, etc." (SLOMSKI, 2010, p. 59 *apud* BARBOSA, 2014, p. 24). As mudanças citadas envolvem a contratação de profissionais fluentes em LS, a adaptação dos métodos de ensino e de avaliação, a inserção do profissional tradutor/intérprete de LS, a criação de MD voltados ao público-alvo, dentre outras.

Em relação aos MD, Texeira e Baalbaki (2014) afirmam que, grande parte das dificuldades de aprendizagem da LP, enfrentadas

pelos alunos surdos, advém da metodologia empregada nesses materiais. Dessa forma, o aluno surdo, "apesar de estar inserido no espaço físico dos ouvintes, não consegue aprender satisfatoriamente a LP na modalidade escrita" (TEIXEIRA; BAALBAKI, 2014, p. 04).

Nesse contexto, Teixeira e Baalbaki (2014) sugerem que a produção de MD para o público surdo deve levar em consideração suas especificidades linguísticas e educacionais, além de fazer uso de ferramentas pedagógicas diferentes das que são utilizadas visando o público ouvinte. Outras medidas a serem tomadas, segundo as autoras, são a devida formação de professores, a promoção de cursos de Libras para toda a comunidade escolar, o apoio e o incentivo à produção de MD voltados a esse contexto de ensino. Entretanto, Teixeira e Baalbaki (2014) afirmam que as peculiaridades da Libras, uma língua de modalidade espaço-visual, e a falta de contato do professor com a comunidade surda, acabam dificultando a produção e a adaptação desses materiais.

Em relação à Multimodalidade, Ribeiro (2014) discutiu, em sua pesquisa de mestrado, de que maneira o uso de imagens pode auxiliar na produção de MD bilíngues para alunos surdos, por meio de entrevistas a professores da área da Educação de Surdos e da análise de MD criados pelos próprios docentes para suas aulas. Ao final de seu estudo, o autor percebeu que os MD analisados não são criados especificamente para os alunos surdos, mas são materiais voltados a alunos ouvintes e adaptados ao contexto educacional dos surdos. Além disso, Ribeiro (2014) constatou que é possível atrelar a Multimodalidade ao ensino de PL2 para pessoas surdas, a partir do uso das categorias de análise da GDV como suporte para a criação de MD que sejam verdadeiramente multimodais e que promovam uma complementação do significado para os aprendizes surdos.

Outra autora que também pesquisou essa questão foi Ferraz (2011). Em sua pesquisa de doutorado, a autora defendeu a tese de que "a sistematização de trabalho multimodal na composição de materiais didáticos pode favorecer a abordagem crítica de diferentes modalidades linguísticas" (FERRAZ, 2011, p. 79). Isso se deve ao fato de que

> a multimodalidade possibilita que os recursos semióticos a serem empregados sejam combinados de forma que possibilitem o reconhecimento das diferentes potencialidades de significação que, em conjunto, resultam no entendimento da lógica organizacional de mídias diversas e de suas possibilidades de uso (FERRAZ, 2011, p. 179).

Por meio de sua pesquisa, Ferraz (2011) tinha o interesse de verificar, dentre outras questões, como o ensino de PL2 pode ser favorecido por diferentes mídias. Para tanto, ao final de seu trabalho, a autora propôs um "Referencial Multimodal de Desenvolvimento de Mídias para o ensino de PL2", composto pelas seguintes etapas: (1) reconhecimento de características específicas do público-alvo; (2) escolha da mídia; (3) entendimento da lógica organizacional; (4) escolha da temática norteadora; (5) seleção de recursos semióticos; e (6) aplicação do princípio de integração multimodal. Dessa forma, a autora levou em consideração o contexto de ensino, o público-alvo e os mais variados modos e recursos semióticos, que devem ser utilizados de maneira integrada, durante a produção de um MD de PL2.

Diante do exposto, é possível perceber que, adotar uma perspectiva multimodal na produção de MD voltados ao ensino de surdos, é algo essencial, já que, ao trabalhar com diversos modos semióticos, não somente a escrita, são levadas em consideração as especificidades linguísticas e educacionais, além da forma de aprendizagem visual desses alunos.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

A análise realizada neste capítulo é classificada como documental, já que seu *corpus* é formado por algumas imagens que compõem as 11 páginas da Lição 5 – "Lar doce lar", do livro *Português... Eu quero ler e escrever* (ALBRES, 2010). Segundo Laville e Dione (1999, p. 166), um documento designa "toda fonte de informações já existente" e inclui "tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais", ou seja, não está relacionado apenas aos textos escritos, mas também às imagens, aos áudios, aos vídeos, entre outros.

Para a análise, foram utilizadas: (1) as categorias propostas por van Leeuwen (2005) voltadas à apreciação da interação existente entre texto e imagem; (2) a noção de tipografia sob a perspectiva de van Leeuwen (2006); e (3) a função de composição da GDV, no que diz respeito, especificamente, à moldura (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). O QUADRO 1 apresenta as categorias propostas por van Leeuwen (2005), acompanhadas de suas especificações. Segundo o autor, essas categorias são aplicáveis a uma gama de contextos diferentes e seu uso será diferenciado em cada um deles.

QUADRO 1 – Categorias propostas por van Leeuwen (2005)

Segregação	Dois ou mais elementos ocupam territórios inteiramente diferentes, e isso indica que eles deveriam ser vistos como pertencentes a diferentes ordens.
Separação	Dois ou mais elementos são separados por espaços vazios, e isso sugere que eles deveriam ser vistos como semelhantes em alguns aspectos e diferentes em outros.
Integração	Texto e imagem ocupam o mesmo espaço - ou o texto é integrado no espaço imagético ou a imagem no espaço textual.

Sobreposição	Os quadros podem ser porosos - por exemplo, parte da imagem pode romper o quadro ou as letras podem estar metade no espaço imagético e metade no espaço textual.
Rima	Dois elementos, embora separados, têm uma qualidade em comum – e essa qualidade dependerá do recurso comum (por exemplo, uma cor, uma característica de forma, como o ângulo ou a circularidade etc.).
Contraste	Dois elementos se diferem em termos de qualidade (por meio de uma cor ou por características formais etc.).

Fonte: VAN LEEUWEN, 2005, (p.13.)

Em relação ao quesito da tipografia, van Leeuwen (2006) sugere alguns recursos que podem ser utilizados, durante a produção de sentidos, alargando a ideia de que "a tipografia não mais se restringe ao formato das letras, mas foi multimodalmente expandida para um modo semiótico" (VAN LEEUWEN, 2006 *apud* BARBOSA, 2016, p. 133). Esses recursos foram traduzidos por Gualberto (2016, p. 74-76) da seguinte maneira:

Espessura: por meio da ferramenta de negrito, uma letra se torna mais *cheia* ou mais *pesada*, o que pode acarretar a saliência ou indicar, por exemplo, *atrevimento, agressividade, autoridade* etc.

Expansão: o espaçamento ocupado pelo caractere pode ser *ilimitado*, havendo um espaço maior "para transitar" ou *condensado,* limitando o movimento.

Formato: os caracteres inclinados podem estar relacionados à *escrita manual*, indicando algo mais *pessoal/íntimo*, enquanto os caracteres verticais podem remeter à *letra de forma,* indicando algo mais *impessoal/objetivo*.

Curvatura: o formato mais *arredondado* das letras pode indicar uma *fluidez/naturalidade* e o mais *reto* pode indicar *técnica/objetividade.*

Conectividade: por meio do uso de itálico ou de tipografias com serifa, os caracteres podem aparentar estar *conectados* entre si, uma vez que suas extremidades estão mais marcadas.

Orientação: a opção por caracteres mais altos ou mais baixos pode definir a *verticalização* ou não das letras.

Regularidade: ocorre por meio do uso de caracteres *tradicionais* (regulares) ou mais *modernos* (menos regulares).

Alinhamento: a disposição dos caracteres pode ser *centralizada, justificada, à esquerda* ou *à direita.*

Desenho próprio: diz respeito aos *caracteres exclusivos* de uma determinada fonte, como, por exemplo, a fonte da "Coca-Cola".

Por fim, a função de composição da GDV relaciona os significados representativos e interativos da imagem entre si, levando em consideração três sistemas inter-relacionados: (1) o *valor de informação*, relacionado à posição dos elementos na página; (2) a *saliência*, que diz respeito aos recursos utilizados para dar ênfase a alguma parte específica da composição multimodal; e (3) a *moldura*, relacionada à presença ou à ausência de dispositivos de enquadramento, por meio de elementos que criam linhas divisórias ou por quadros propriamente ditos, que desconectam ou conectam as partes da imagem, significando que elas pertencem ou não pertencem, juntos, de um todo significativo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Para a análise realizada neste capítulo, a moldura será mais enfatizada.

Dando início à análise, apresenta-se a FIGURA 1 a seguir, que representa a página inicial da Lição 5 – "Lar doce lar", do livro analisado.

Lição 5 - "Lar doce lar"

Sempre estamos fazendo alguma coisa. Mesmo quando pensamos que não estamos fazendo nada. Veja a imagem abaixo. Às 20:00 horas cada pessoa da família de Julia está fazendo alguma coisa.

1.Leia as frases abaixo e as relacione a imagem da casa. Coloque a letra correspondente dentro do espaço da casa.

a) Julia está vestindo a roupa.
b) Paulo está tomando banho.
c) Carol está cozinhando.
d) Andre e Pedro estão assistindo TV.
e) O gato está pegando o peixe no aquário.

2.Desenhe mais quatro personagens dentro da casa e escreva o que estão fazendo.

a)....
b)....
c)....
d)....

3.Para se referir a um lugar, pode-se usar também o verbo ESTAR. Preencha as frases abaixo, indicando onde estão os familiares de Julia.

a) Julia está no quarto.
b) Paulo _____
c) Carol _____
d) Andre e Pedro _____
e) O gato está _____

67

FIGURA 1 – Página de abertura da Lição 5
Fonte: ALBRES, 2010, p. 67.

Levando em consideração as categorias propostas por van Leeuwen (2005), percebe-se que a FIGURA 1 pode ser considerada como um exemplo de *separação*, no lado esquerdo, visto que há espaços vazios que desconectam a imagem de uma "casa" do texto verbal (apresentação da lição e perguntas relacionadas à imagem). Apesar de estarem separadas por esses espaços em branco, que diferem a imagem e a escrita em termos de sua função comunicativa de ilustração e de descrição, nota-se que ambos os modos semióticos estão relacionados ao tema "lar", que é focalizado na lição.

Entretanto, ao relacionar o lado esquerdo da imagem com seu lado direito, é possível perceber um exemplo de *segregação*, uma vez que os dois modos (imagem e escrita) ocupam locais

diferentes, levando em consideração que há uma desconexão causada pela moldura que envolve outras perguntas relacionadas à imagem. Porém, ao fazer uma rápida leitura do texto escrito apresentado dentro da moldura, é possível perceber que ele está diretamente relacionado à imagem, como, por exemplo, nos trechos "leia as frases abaixo e as relacione a imagem da casa" e "coloque a letra correspondente dentro do espaço da casa". Essa escolha de representação da escrita e da imagem na página pode dificultar a leitura dos alunos surdos que, em um primeiro momento, podem não perceber essa relação existente entre os elementos da página.

Sobre a tipografia, é possível notar que os caracteres utilizados na página apresentada têm um espaçamento mais expandido, com formato vertical e arredondado, orientação horizontal e sem conectividade entre os caracteres, ou seja, não utilizam serifas ou itálico. Além disso, a fonte utilizada é bastante tradicional (*Arial*), não conta com desenho próprio e está alinhada, em alguns momentos, à esquerda e, na maior parte da página, está justificada. Quanto à espessura, as letras são apresentadas em sua versão normal em quase toda a composição, tendo negrito somente no título da lição, o que pode promover uma saliência a essa informação da página. A escolha desses recursos semióticos para a apresentação da tipografia proporciona uma leitura mais fluida, objetiva e impessoal, de acordo com o que propõe van Leeuwen (2006).

A FIGURA 2 a seguir apresenta parte da página 74 da lição analisada, na qual é possível verificar um exemplo de *sobreposição*:

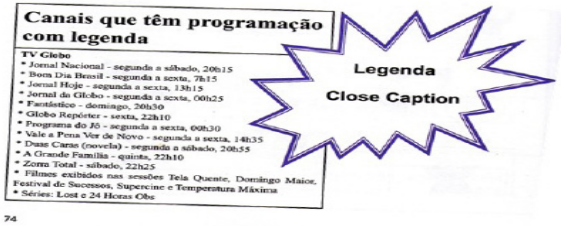

FIGURA 2 – Exemplo de sobreposição
Fonte: ALBRES, 2010, p. 74.

O exemplo da FIGURA 2 é classificado como sobreposição, pelo fato de parte da imagem de uma forma geométrica "estrelada" estar sobreposta ao quadro que apresenta, no modo de escrita, os canais que dispõem de uma programação com legenda (*close caption*). Essa composição promove um *link* entre imagem e texto escrito, além de salientar uma prática importante da cultura surda, que é a visualização de filmes com legenda. Levando em consideração a parte escrita que está dentro da forma geométrica, também temos um exemplo de *integração,* visto que o texto está integrado no espaço imagético.

No caso desse exemplo, a tipografia utilizada se difere do exemplo anterior somente em relação: (1) ao tipo de fonte (que no título do quadro utiliza a fonte *Times New Roman*, com uma conectividade maior, por meio do uso de serifas); (2) ao uso de negrito para outras partes importantes além do título (nome da emissora de TV e informação dentro da forma geométrica); e (3) à utilização de asteriscos para a criação de tópicos, o que facilita a apresentação do conteúdo. Entretanto, é possível perceber um dificultador da leitura do quadro, relacionado ao tamanho pequeno da fonte utilizada para a apresentação dos programas de TV, que pode comprometer a leitura dos alunos surdos.

Em relação à moldura, observa-se que há a utilização de formas (estrelar e retangular) para a divisão do conteúdo apresentado, porém, a sobreposição entre a imagem e a escrita proporciona uma conexão dos elementos na composição de um todo significativo.

Na FIGURA 3, apresenta-se, novamente, parte de uma das páginas da lição analisada, que pode ser considerada como um exemplo de *integração*, no qual texto e imagem são integrados em um mesmo espaço:

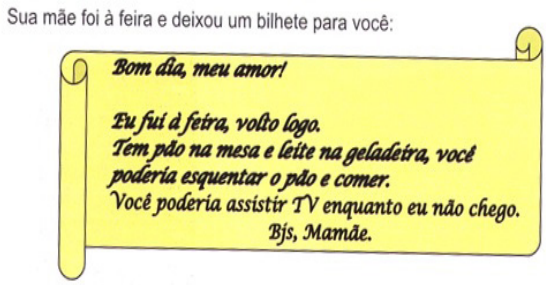

FIGURA 3 – Exemplo de integração
Fonte: ALBRES, 2010, p. 76.

Em relação à tipografia, percebe-se que há uma grande diferença, sobretudo, relacionada ao uso de itálico e de caracteres com serifa, o que pode comprovar a ideia de van Leeuwen (2006) de que esse tipo de fonte traz uma noção de algo mais íntimo e pessoal, como é o caso do bilhete retratado na página do MD analisado. Contudo, a utilização de negrito, juntamente com as serifas e o itálico, pode dificultar um pouco a distinção dos caracteres e delongar o tempo gasto para a leitura e a compreensão dos alunos surdos que utilizarem o MD proposto por Albres (2010).

Sobre a moldura, nota-se o uso de uma forma de pergaminho para desconectar o texto escrito do restante da composição da

página, além do uso da cor amarela que ajuda no destaque da informação para os alunos.

Por fim, apresenta-se a FIGURA 4, que possui uma mescla de algumas categorias:

Campanha Legenda em Filme Nacional:

LEGENDA PARA QUEM NÃO OUVE, MAS SE EMOCIONA!

Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=Sw152NQn3cI&feature=player_embedded#

18. Vejam o vídeo produzido pelos surdos e anote quais os programas que eles querem assistir com legenda.

a) Eu quero legenda no desenho animado.
b) _____.
c) _____.
d) _____.
e) _____.
f) _____.

VIDEOTECA

Drama | Policial | Ação | Aventura | Comédia | Romance | Terror

19. Pergunta: Qual tipo de filme você prefere?

a) Eu prefiro Aventura e Comédia. Não curto filmes de Terror, nem Ficção Científica.
b) _____
c) _____
d) _____
e) _____
f) _____

Faça uma enquete com seus colegas de sala. Depois façam o levantamento de qual o tipo de filme que a maioria gosta, de qual o tipo de filme que a turma não gosta.

77

FIGURA 4 – Mescla de categorias
Fonte: ALBRES, 2010, p. 77.

Seguindo as categorias de van Leeuwen (2006), considera-se que a FIGURA 4 apresenta exemplos de separação, integração e rima. No primeiro caso, verifica-se que, apesar de os elementos da página do MD estarem separados por espaços vazios, eles apresentam semelhanças no que diz respeito ao seu tema ("filme/ cinema"). Em relação à integração, nota-se que, em alguns momentos, o texto e a imagem ocupam o mesmo espaço, como ocorre na legenda que está inserida no *print* de uma tela de vídeo e nas classificações inseridas em um "rolo de filme". Já a rima visual

acontece na utilização das cores preto e branco: (1) na logo da campanha apresentada; (2) na camisa utilizada pela mulher que está no *print* do vídeo; e (3) no "rolo de filme", o que proporciona uma coesão e sugere que os elementos têm algo em comum.

Em relação à tipografia, nota-se que os recursos utilizados seguem, basicamente, o que foi discutido em relação à FIGURA 1, entretanto, a ênfase no título é realizada por meio do aumento no tamanho dos caracteres e não com o uso de negrito.

Na categoria de moldura, percebemos que são utilizados os recursos de espaços vazios, formas geométricas (quadradas e ovais) e cores, para conectar e desconectar os elementos da página do MD. Como já mencionado, a utilização de espaços vazios sugere que, apesar de separados, os elementos fazem parte de um todo significativo.

Nesta página, verifica-se, novamente, uma menção à cultura surda, por meio de uma campanha relacionada ao povo surdo ("Legenda para quem não ouve, mas se emociona!"), o que pode motivar o aluno no aprendizado de sua segunda língua, uma vez que traz para dentro do MD algo que faz parte de sua identidade e de sua luta por seus direitos como cidadão.

Pelo fato de não ser possível estender muito este capítulo, não serão apresentadas todas as páginas que compõem a Lição 5 – "Lar doce lar" do MD analisado. Contudo, o recorte feito aqui já proporciona o alcance dos objetivos esperados por meio deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi analisar o arranjo multimodal das páginas que compõem a Lição 5 – "Lar doce lar", do livro *Português... Eu quero ler e escrever*, de autoria de Albres (2010), com o intuito de verificar de que maneira os elementos foram orquestrados nas páginas do MD e se essa orquestração está de acordo com o público-alvo de alunos surdos. Para tanto, foram utilizadas algumas categorias propostas por van Leeuwen (2005; 2006) e Kress e van Leeuwen (2006), no que diz respeito à interação entre a imagem e o texto escrito, a tipografia e a moldura. Desse modo, o embasamento teórico, apresentado brevemente na primeira e na segunda seção deste capítulo, foi composto pela teoria da Semiótica Social, pela abordagem da Multimodalidade e pela perspectiva da Educação Bilíngue para alunos surdos.

Durante as análises, foi possível perceber que texto e imagem se interagem de diferentes maneiras na Lição 5 do MD, tais como: (1) de modo separado, por meio de espaços em branco; (2) de modo segregado, sendo localizados em espaços diferentes; (3) de modo sobreposto, criando um *link* entre os modos semióticos; e (4) de modo mesclado, no qual a separação, a integração e a rima visual se juntam para a formação de um todo significativo.

Essa interação, em alguns momentos, pode ser considerada como facilitadora da aprendizagem do PL2 por parte dos alunos surdos, uma vez que não leva em consideração somente o texto escrito, mas explora também o modo imagético, essencial para o aprendizado e o desenvolvimento do aluno surdo em sua L2. Entretanto, alguns casos de desconexão entre verbal e imagem, por meio do uso de molduras que dividem os modos entre si, podem dificultar o entendimento dos alunos surdos, em um primeiro momento.

Em relação à tipografia, percebe-se que os recursos semióticos utilizados em sua representação auxiliam no destaque de alguns elementos e proporcionam uma leitura mais fluida e objetiva para os alunos surdos, com exceção dos momentos nos quais, os recursos de itálico e de serifas foram utilizados em conjunto, e a fonte foi apresentada em um tamanho muito pequeno. O recurso de moldura foi importante para tornar possível, em alguns momentos, a interação entre a escrita e a imagem, além de demarcar a desconexão e a conexão entre os elementos da composição multimodal da lição analisada.

Outro ponto importante do MD analisado foi a citação de temas referentes à cultura surda, como, por exemplo, a campanha de inserção de legendas em filmes, de modo a tornar o material mais prazeroso e voltado à realidade dos alunos.

Por fim, esperamos que este capítulo consiga enfatizar a importância da criação de MD de PL2 para alunos surdos que utilizem uma abordagem multimodal, uma vez que estes alunos estão inseridos em uma cultura totalmente baseada na visão e necessitam ser respeitados em suas especificidades linguísticas e educacionais

3

Michelle Andréa Murta

Análise das representações visuais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seu impacto em sala de aula

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.84-97

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações visuais na Língua de Sinais, obtidas na disciplina "Semiótica Social e Multimodalidade", ministrada pelas professoras Clarice Gualberto e Sônia Pimenta, à Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O interesse por essa temática se deu devido à disciplina contar, pela primeira vez, com a presença de uma aluna surda e de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A Libras é uma língua viso-espacial e reconhecida como primeira língua (L1) de comunicação dos surdos, uma língua tão rica quanto qualquer outra e que carece de pesquisas e análises.

Nesse sentido, este trabalho tem como foco central analisar o impacto da presença de uma aluna surda e de intérpretes de Libras na sala de aula da Pós-Graduação. Procura-se analisar o olhar pela perspectiva da professora, dos alunos ouvintes e da aluna surda, uma vez que, a posição que os intérpretes assumem na sala de aula, acarreta um olhar de poder, pelo fato de eles ocuparem o mesmo espaço que a professora, o que causa, muitas vezes, o conflito de funções, ou seja, o intérprete é visto como professor.

A Semiótica Social, que será nosso embasamento teórico, parte da noção de Saussure de que a semiótica seja a ciência da vida dos signos na sociedade. Essa teoria aborda o estudo dos processos e efeitos na produção e reprodução, recepção e circulação de significados (HODGE; KRESS, 1988). A multimodalidade, na qual também nos baseamos, não é um fenômeno novo, sempre ocorreu que um texto se realiza em virtude de uma série de modos de representação e comunicação, é impossível que seja de outra maneira (KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2000).

O *corpus* de análise deste trabalho será composto por uma imagem de representação real da sala de aula, com seus respectivos participantes, além do ponto de vista dos alunos ouvintes, da professora e da aluna surda, com o intuito de verificar qual o impacto causado por esse contexto. Este trabalho foi dividido em cinco seções. Primeiramente, abordaremos sobre a Semiótica Social e a multimodalidade; em seguida, explicaremos sobre a Língua de Sinais e a educação de surdos no Brasil; na quarta parte, apresentaremos a metodologia utilizada para a análise dos dados, seguida dos resultados obtidos, e, por último, iremos propor algumas considerações finais.

SEMIÓTICA SOCIAL E MULTIMODALIDADE

Para tratarmos da semiótica, é indispensável citar Saussure, considerado como "o pai dos signos linguísticos". Este autor define a semiótica como "[...] uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social [...]. Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem [...]" (SAUSSURE, 1975, p.24).

Já outros autores citam que a semiótica surgiu das primeiras tentativas de médicos ao redor do mundo, ao tentarem entender a relação entre o corpo e a mente. Isso se deve ao fato de que a semiótica proporciona a percepção da ligação entre o corpo, a mente e a cultura, uma vez que tudo isso está ligado à produção/interpretação dos signos, ou seja, cada produção/interpretação é individual e depende do modo de vida, da cultura de que cada um paz parte. Para entender claramente o conceito de semiótica, é necessário pensar que o indivíduo deve ser capaz de se comunicar com seus pares, e essa comunicação pode ocorrer de forma verbal e não verbal.

Kress e van Leeuwen (2006) citam que, na teoria da Semiótica Social, a língua é entendida como parte de um contexto

sociocultural, no qual a cultura em si é entendida como produto de um processo de construção social. Sendo assim, nenhum código pode ser completamente estudado em isolamento. Essa citação de Kress e van Leeuwen (2006) está claramente ligada à nossa interação com o mundo e com o outro, pois é impossível usarmos apenas um modo semiótico, como, por exemplo, a escrita, para nos comunicar, ou seja, é necessário um conjunto de modos para compor essa interação. Isso está diretamente ligado à abordagem da Multimodalidade, que considera que todos os modos, tais como a imagem, o texto, o som, o vídeo etc., podem ser utilizados para a produção de sentidos, de acordo com o interesse do produtor, o contexto de comunicação e o público-alvo

Antes de lermos as palavras, já somos capazes de ler o mundo (FREIRE; MACEDO, 1987), isso significa que não precisamos saber ler para entender o mundo, ou seja, o mundo a nossa volta já está cheio de informações. Além disso, o momento em que vivemos, a chamada era tecnológica, nos permite navegar, abrir jogos, fazer chamadas de vídeo etc., sem ao menos entendermos as letras. Afinal de contas, quantas crianças de 1 a 4 anos têm um *tablet* ou se apossam do celular dos pais e já sabem, até mesmo, colocar a senha para desbloquear, abrir o aplicativo de jogos e outras coisas? Esse é um exemplo de que podemos nos comunicar e representar o mundo, por meio dos recursos que temos ao nosso alcance.

LÍNGUA DE SINAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A história da educação dos surdos no Brasil é cheia de sofrimento e de conquistas. Um professor surdo, chamado Ernest Huet, foi convidado por D. Pedro II para vir ao Brasil, no ano de

1857, com o intuito de criar a primeira escola brasileira para surdos, que hoje é conhecida como Instituto Nacional de Educação e Integração dos Surdos (INES) e se localiza no estado de Rio de Janeiro (FELIPE; MONTEIRO, 2008).

Flausino José da Gama, aluno do INES, publicou o livro *Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos,* em 1875, primeiro material publicado para os estudos da Libras. Em 1880, ocorreu o Congresso de Milão, o Brasil acabou utilizando como metodologia de educação dos surdos o oralismo puro, em que a Libras era rejeitada e proibida por muitos. Após muitas tentativas fracassadas de tentar oralizar o surdo, outros métodos foram aparecendo no decorrer do tempo.

A situação da educação dos surdos, no Brasil, só mudou quando Ivete Vasconcelos, professora do INES, fez uma visita à *Gallaudet University*, no final da década de 1970 e, ao retornar, incentivou o uso da metodologia da comunicação total. Conforme as tendências mundiais, os sinais voltaram a ser utilizados, porém, como um método que visava tornar a fala visível, sendo utilizados na estrutura da língua oral, e não como uma Língua de Sinais. Na década de 1990, o bilinguismo se expande, no Brasil, por meio das lutas e das reivindicações da comunidade surda, visando aos seus direitos. No período citado, também, houve a criação de escolas e de salas especiais para surdos, bem como de salas inclusivas (compostas por surdos e ouvintes) com a presença de intérprete de Libras.

Após tantas lutas e rejeição à Libras, mesmo assim, a comunidade surda brasileira alcançou o reconhecimento da Libras, através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, por meio da qual ela foi reconhecida como forma de comunicação e de expressão,

contendo estrutura gramatical própria, específica da comunidade surda. Essa lei é regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que descreve e detalha a formação de surdos e de diversos profissionais capacitados na área de Libras.

No que tange à educação bilíngue para surdos, propõe-se que o sujeito adquira a Língua de Sinais como primeira língua (L1), seja incluído em um contexto escolar regular, e aprenda a língua da sociedade ouvinte, no caso de brasileiros, o português, como segunda língua (L2). Do ponto de vista da comunidade surda e de alguns linguistas, essa proposta deve ser considerada, uma vez que cerca de 90% dos surdos vêm de famílias ouvintes (GOLDFELD, 1997). Em muitos casos, os familiares da maioria destas crianças tendem a preferir que seus filhos aprendam a língua oral usada pelos ouvintes, não compreendendo, nem a importância da Libras na educação da criança surda, nem seu papel no desenvolvimento da sua linguagem e do pensamento. Entretanto, as exigências sociais descritas na Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, no Plano Nacional de Educação (PNE), de autoria do Deputado Wellington Luiz, declaram que:

> Parágrafo único. Para a educação bilíngue para surdos são utilizadas a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica.

Assim, fica estabelecido que qualquer surdo tem o direito de participar de uma escola de proposta bilíngue que considere a Libras como sendo a L1 do surdo, incentivo de atividades que envolvam as duas línguas e não tenha exigência ao uso perfeito da L2. Com base nisso, Kyle (1999) defende a ideia de que toda criança surda deve ter uma educação bilíngue. Kyle foi o filósofo que colocou o primeiro tijolo para essa mudança, partindo da premissa de que, se não partir das práticas de pessoas comuns, no intuito de criação da realidade, a revolução não se desencadeará.

Contudo, na prática se percebem dificuldades, por parte das instituições, tanto no que diz respeito à adaptação ao novo ângulo de se enxergar a educação dos surdos quanto no que se refere à dificuldade de o próprio sujeito surdo se estabelecer nessas instituições, pois os surdos são colocados em uma escola de proposta bilíngue sem ter a sua L1 definida, ficando, assim, como um estrangeiro em seu próprio país, um "sem terra", tentando se adaptar a uma sociedade que tem a exclusão como prática.

Mesmo com tantas exclusões, a comunidade surda está sempre avante e lutando para garantir uma melhor educação para os surdos, fato disso é a grande conquista que tiveram, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, quanto à educação bilíngue, a qual aprova o PNE e dá outras providências e que tem, dentre outras, a seguinte meta:

> 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

Assim sendo, o bilinguismo tem como base a melhor metodologia de educação, reforçando o seguinte fato: o surdo deve ser bilíngue, ou seja, ele deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais, a qual é considerada a língua natural dos surdos e, como L2, a língua oficial de seu país. O bilinguismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas do conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, como, também, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social (SACKS, 1998).

METODOLOGIA

Nesta seção, procuramos apresentar a metodologia adotada neste trabalho, durante a análise dos dados, para a qual utilizamos como critério a função de interação proposta por Kress e van Leeuwen (2006), na Gramática do *Design* Visual (GDV), principalmente no que diz respeito à noção de poder. Iniciando pela função de interação, temos que

> as imagens, além de construírem representações, também estabelecem relações entre os participantes representados e o leitor. Tais relações podem ser realizadas por diferentes recursos visuais: a) através do contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor (contato); b) pela visualização do participante representado como estando próximo ou distante do leitor (distância social); pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo vertical (atitude); e d) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal (poder) (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 539).

Em relação ao poder, Nascimento; Bezerra e Heberle (2011) apontam que este diz respeito àquilo que o leitor observa de um ponto de vista superior, interpretado como sendo de maior poder. Há também o que está ao nível do olhar, expressando igualdade de poder entre os participantes e o leitor, além do ângulo baixo, evidenciando o poder do participante representado em relação ao leitor. Este último será o mais utilizado neste trabalho, por se tratar de uma análise de interação em uma sala de aula, levando em conta as perspectivas do olhar da professora, dos alunos ouvintes e da aluna surda.

A FIGURA 1 apresentada a seguir representa a sala de aula analisada neste trabalho:

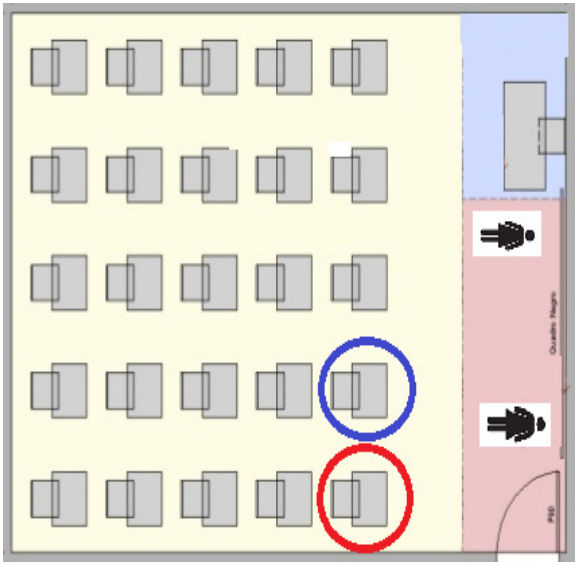

FIGURA 1 - Representação da sala de aula
Fonte: Adaptado de <<https://pt.slideshare.net/>>.

A FIGURA 1 está próxima do contexto real da sala de aula analisada. O círculo em vermelho representa a aluna surda e o círculo em azul representa o intérprete 02. As pessoas na frente da sala representam a professora, que está perto da mesa do professor, e o intérprete 01, que está próximo à aluna surda. Sempre que a professora se aproximava do quadro negro, o intérprete também se aproximava. Na perspectiva do olhar, fizemos os seguintes questionamentos aos alunos ouvintes: “O fato de ter duas pessoas à frente da sala de aula, a professora e o intérprete de Libras, causou qual impacto?” e “Seu olhar, durante a aula, foi direcionado mais para o intérprete de Libras ou para a professora? Por quê?”. A primeira pergunta teve por objetivo saber se, de alguma forma, o fato de haver duas pessoas à frente da sala teria sido um ponto negativo para os alunos ouvintes. Já a

segunda pergunta representa a questão do novo e do diferente, ou seja, ao terem duas pessoas à frente da sala de aula, o olhar foi mais direcionado a quem? Como a professora se sentia em ter a maioria dos olhares direcionados para o intérprete? Ela teria uma sensação de perda de poder, pelo fato de ser ela quem está ministrando a aula? É o que discutimos na próxima seção.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como dito no item anterior, a análise se dá dentro da sala de aula, a partir do impacto causado aos participantes desse contexto. Em relação às perguntas feitas aos alunos ouvintes, percebemos que, ter duas pessoas à frente da sala, é algo novo para muitos, algo inovador e diferente, e o diferente mexe com nossa cultura. Ao se deparar com essa situação, o aluno ouvinte encontra um desafio, pois, ao ter duas pessoas à frente da sala, para quem direcionar o olhar?

A primeira aluna ouvinte respondeu da seguinte forma:

> Meu olhar foi, sem dúvida, mais direcionado para os intérpretes do que para a profª. Na verdade, minha audição ficava atenta ao que estava sendo dito e meu olhar oscilava entre os intérpretes, o que estava sendo apresentado no quadro e o gestual da profª. Por quê? No meu caso, talvez deva ser levado em consideração o fato de eu ser mais visual e, por isso, o grande número de gestos realizados pelos intérpretes me atraía de alguma forma. Unido a isso temos também o fator curiosidade, que para mim teve um peso também.

O fato curioso, ou seja, a curiosidade do novo, do diferente, incentiva o desvio do olhar para o intérprete que sinaliza na frente da sala de aula.

O segundo aluno ouvinte, salientou da seguinte maneira:

> Num primeiro momento, meu olhar se direcionava mais aos intérpretes, pois ficava curioso com seus gestos e suas expressões faciais. Como os gestos eram incompreensíveis para mim, com o tempo meu olhar foi sendo mais direcionado à professora.

Reforçando, assim, que a direção do olhar se dá pela curiosidade, sendo os alunos atraídos pelo novo. Esses relatos nos levam a pensar: e a professora? Em conversa com a docente da disciplina, ela demonstrou ter uma sensação de incômodo, não de maneira negativa, mas de maneira curiosa. Isso se deve ao fato de que, quando ela ministrava a aula, seu olhar se direcionava aos alunos, porém, ela não tinha esse retorno, ou seja, ela sentia que a maioria dos olhares eram direcionados ao intérprete. Essa situação, de certa forma, causava-lhe um incômodo no sentido do poder, afinal, ela é quem estava ministrando a aula. Dividir a frente da sala de aula era algo novo para a docente.

A terceira aluna ouvinte já estava acostumada em se deparar com a presença de um intérprete em sala de aula, ou seja, esse contexto não foi algo inédito para ela. A aluna se posicionou da seguinte forma:

> Meu olhar foi mais direcionado para os intérpretes, apesar de estar ouvindo atentamente o que a professora dizia. Fiz uma especialização em Tradução/Interpretação de Libras, porém, não tive a oportunidade de atuar na área ainda. Então, eu ficava atenta aos intérpretes para aprender alguns sinais específicos que ainda não conheço. Dessa forma, a disciplina foi produtiva em dois sentidos: na Multimodalidade e na Libras.

Este estudo também nos faz refletir sobre a questão do papel do intérprete, pois, muitas vezes, esse profissional é confundido com a figura do professor, ou seja, é visto como um professor de reforço, sendo que, na verdade, o intérprete é apenas um mediador de línguas. Entretanto, existe um conflito de função, pelo fato de ele assumir uma posição à frente da sala de aula e de sua presença

se dar pelo fator visual do aluno surdo, isto é, para o entendimento mais claro e objetivo da aula ministrada. O olhar do intérprete, portanto, direciona-se mais para o aluno surdo ou para seu colega de trabalho (intérprete 02), a fim de auxiliar na interpretação.

Por meio desta análise, podemos perceber a importância de se distinguir o trabalho do professor do trabalho do intérprete, visto que ambos possuem o mesmo espaço na sala de aula, porém, em relação ao poder, o professor continua como majoritário.

Em relação à função de interação proposta por Kress e van Leeuwen (2006), na GDV, verificamos o seguinte:

Contato

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) descrevem o contato como uma forma de se interagir, é através do contato que podemos decifrar a mensagem, criando uma forma de demanda, de pedido ou até mesmo de apelo. Com base nesse critério, podemos perceber, na FIGURA 1, como se dá o contato feito em sala de aula, para onde os olhares foram direcionados e quem é o espectador. Como dito anteriormente, a percepção da professora em sentir a maioria dos olhares direcionados ao intérprete, pode gerar um desconforto ou até mesmo uma relação impessoal, em questão da falta de contato.

Distância Social

A análise sob esse critério verifica que o posicionamento da professora e do intérprete nos leva a entender que se trata de um plano *medium shot* (social), por se tratar do espaço acadêmico, tendo uma certa impessoalidade também.

Atitude

Com base nesse critério, podemos observar, na FIGURA 1, a atitude dos participantes que compõem a sala de aula. A posição da aluna é sempre sentada e com a cabeça levemente levantada, dando uma impressão de submissão. A professora, muitas vezes, mantém-se de pé em frente aos alunos e, poucas vezes, sentada. Dessa forma, os olhares direcionados à professora dão ênfase a ela, mas, na análise da FIGURA 1, com a presença do intérprete que ocupa o espaço ao lado da professora, há um grau de atitude semelhante ao de um professor, fazendo com que haja uma confusão de funções.

Poder

Este critério já deixa clara e objetiva a relação dos participantes na sala de aula, já que havia sempre um olhar para cima, ou seja, para alguém superior aos alunos, dando uma impressão de maior poder. Olhares na mesma altura dão uma sensação de igualdade, quando, por exemplo, os alunos se sentaram frente a frente à professora, para receberem orientações. Já o ângulo partindo para baixo nos mostra claramente que estamos numa posição superior em relação às outras pessoas. Com base neste critério, podemos perceber que a professora e o intérprete tomavam posse do mesmo ângulo de poder, e os alunos um ângulo baixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho contribuiu para termos uma percepção maior do impacto, relações de poder e de hierarquia entre os participantes, além de entender o novo e o diferente dentro de uma sala de aula de uma disciplina da Pós-Graduação, em que consta uma aluna surda e os intérpretes. Podemos perceber que o olhar foi, muitas vezes, direcionado ao intérprete, como dito ao longo do texto. Isso ocorreu devido ao impacto de se tratar de algo novo, no qual os alunos não estão acostumados em sua cultura e em seu convívio social.

A docente teve sua primeira experiência dividindo a frente da sala com outra pessoa e isso lhe causou curiosidade. Os alunos que contribuíram para este trabalho apresentaram impactos positivos de ter dois personagens na frente da sala. O que mais chamou atenção foi a questão dos critérios de análise, pois eles fizeram perceber o porquê de muitos confundirem o intérprete com o professor, justamente pelo intérprete ocupar, em sala de aula, o mesmo espaço do docente, ocasionando, assim, um conflito de função.

4

Regina Célia Lopes Brito
Sônia Maria de Oliveira Pimenta

Youtubers e a troca de idiomas e culturas: aprendizagem não linear, multilateral e multimodal

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.98-109

O FENÔMENO DOS *YOUTUBERS*

Quando se fala em ensino de idiomas, talvez muitas pessoas ainda pensariam no tradicional tripé: escola, professor e aluno, mesmo sendo via EAD (ensino a distância). Porém, nos últimos anos, principalmente com o advento da internet e a popularização do *Youtube*®, temos visto um fenômeno surgir com muita força. Os chamados *youtubers*, também conhecidos como influenciadores, têm se tornado muito populares e seus vídeo-blogs (*vlogs*) têm obtido milhares e até milhões de visualizações, além elevarem alguns de seus criadores ao *status* de celebridade, trazendo centenas de pessoas a seus encontros presenciais.

Portanto, este capítulo tem como objetivo realizar uma breve análise dessa forma de aprendizagem sob a ótica da Análise Crítica do Discurso, da Semiótica Social e da Multimodalidade. Para tanto, escolhemos como *corpus* de análise dois *youtubers* bem conhecidos pelo público nesse segmento de ensino e aprendizagem: Gavin Roy, do Canal *Small Advantages*, que possui quase 800 mil inscritos (FIG. 1)[1] e Seth Kugel, do canal *Amigo Gringo*, com quase 500 mil inscritos (FIG. 2)[2].

FIGURA 1 – Capa do canal Small Advantages

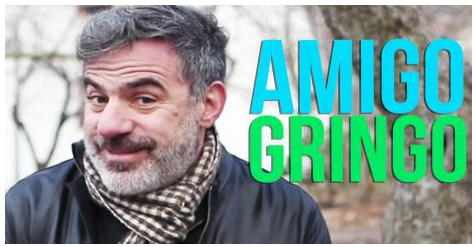

FIGURA 2 – Capa do canal Amigo Gringo

1. Dados obtidos através do *site* "Small Advantages" disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCskEPRzGIsYHs_a5SJyCXag> visualizado em 8/12/2017.

2. Dados obtidos através do *site* "Amigo Gringo" disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC33DoPeNU2Rtvhkaz7nWOew> visualizado em 8/12/2017.

Ambos são norte-americanos e fluentes em Português, além de terem canais no *Youtube*® destinados a brasileiros que estejam interessados pela língua e pela cultura da língua Inglesa, como também por falantes de língua Inglesa que se interessem pela língua e aspectos culturais do Brasil.

BASES TEÓRICAS PARA ANÁLISE

Fairclough (2001) coloca o discurso como sendo uma prática social, um modo de ação "socialmente e historicamente situado numa relação dialética com outras facetas do 'social'" (p.33). O discurso, portanto, reflete o social, sendo, ao mesmo tempo, constituído e constituinte por ele (o social). Ainda segundo Fairclough (2001), o uso da linguagem é "sempre simultaneamente constitutivo de (i) identidades sociais, (ii) relações sociais e (iii) sistemas de conhecimento e crença" (p.33). Se, para Fairclough, os produtores de um texto influenciam e, ao mesmo tempo, são influenciados pela *comunidade discursiva* à qual pertençam, Kress e van Leeuwen (2006) colocam, a comunicação como sendo um processo que requer de seus participantes a criação de mensagens que possam ser entendidas em um "nível máximo de compreensão". Tendo como local de realização comunicacional estruturas sociais marcadas por diferenças de poder, nelas a noção de "máxima compreensão" pode variar, dependendo da comunidade interpretativa à qual esse indivíduo pertença.

Da mesma forma, a representação é vista como sendo algo que requer de seu produtor a escolha de uma forma de expressão que seja por ele considerada a mais plausível e apta para utilização em um determinado contexto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Desse processo, podemos também ver outro conceito, abordado por Kress (2015):o chamado "trabalho semiótico", que,

em outras palavras, seria o resultado da interação do produtor com diversos recursos e modos semióticos durante o processo de *design* (criação) da sua mensagem. Além disso, a forma com a qual o receptor se envolve com o texto também é considerado um trabalho semiótico, pois a mensagem ao ser interpretada, passa por um processo de *redesign*, ou seja, de reelaboração. Isso fica muito claro quando observamos, no caso dos dois canais estudados, que muito do conteúdo abordado pelos dois *youtubers* é selecionado tendo como critério o número de pedidos dos inscritos no canal. Outro ponto a ser observado é a ideia de que não há nesses vídeos uma linha de encadeamento no contexto de aprendizagem, principalmente na aprendizagem de línguas (BRAGA, 2016), mostrando que o conhecimento e a aprendizagem são considerados atividades imbuídas de processos não lineares, e isso fica bem claro nos vídeos analisados a seguir.

O YOUTUBE® E A APRENDIZAGEM BASEADA NA TROCA E NA INTERAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES

A partir das teorias propostas no item anterior, passaremos agora ao estudo do *corpus* escolhido para análise.

Canal Small Advantages

Lançado em 2015, o canal conta com mais de 32 milhões de visualizações. Criado inicialmente como uma forma de o *youtuber* Gavin Roy praticar o idioma Português e compartilhar suas experiências de aprendizagem com outros que também estivessem aprendendo a língua, o canal hoje conta com milhares de inscritos (que se auto-denominam *"smallistas"*), os quais têm interesse em tudo que se relacione ao Brasil e aos Estados Unidos.

As imagens, em sua grande maioria, apresentam o PR (participante representado) em uma posição de demanda, já que o *youtuber* olha diretamente para a câmera quase que o tempo todo (e quase sempre em *close up*), também o colocam em uma posição de oferta, pois ao leitor dessa imagem é ofertado a "observação" de uma situação real de um momento mais privado do PR (que seria visualizá-lo ainda de roupa de dormir, sentado à cama, tomando uma caneca de café, com a aparência de quem acabou de acordar, por exemplo). Isso acaba por reforçar a ideia de proximidade, descontração e maior intimidade entre o PR e o leitor. Esse discurso de proximidade também é reforçado pela escolha lexical da expressão "Dica #22" (FIG. 3). Não é uma aula e sim uma "dica", ou seja, algo que você dá a um amigo e não a um aluno.

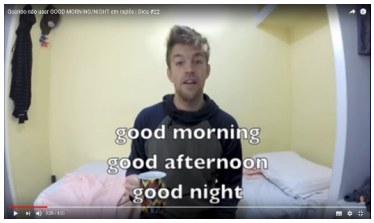

FIGURA 3 – trecho "Quando não usar GOOD MORNING/NIGHT em Inglês / Dica #22". Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=qTEPB9ztAEs

FIGURA 4 – trecho "Acampando no Colorado – Treine seu Inglês!". Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Lc0LFqckQQc>

Situações, locais e pessoas pertencentes ao cotidiano da vida do PR (como a esposa, amigos, a própria casa e locais frequentados) também são mostrados aos visualizadores e assinantes do canal, num tom quase como o de um *Reality Show.* Essas situações servem de "mote" para a realização do aprendizado e troca de questões linguísticas (seja de vocabulário, de audição, de uso da língua) (FIG. 3), mas também de questões culturais e sociais (como é acampar com os amigos, ou *"car-camping*", no estado do Colorado, no caso dos EUA, FIG. 4,5; ou como é a "vida na roça", no interior do estado de Minas Gerais, no caso do Brasil, FIG. 6).

FIGURA 5 – "Acampando no Colorado / Treine seu Inglês!". Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Lc0LFqckQQc

FIGURA 6 – PR1 e PR2 em posição de oferta, "aprendendo" a comer jabuticaba no pé. "Dia na Roça em MG / Olhar Gringo". Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=8rvfIE3y9Pg

Outro fator interessante é que *youtubers*, que têm canais com interesses similares, de tempos em tempos, se unem para realizar o que chamam de "*colab*" ou *vlog colaborativo*, no qual um *youtuber* visita o canal do outro para fazerem uma determinada atividade juntos. Na FIG. 7, o convidado é o *youtuber* Brian Roxboury, norte-americano, e que também tem um canal em Português com uma temática parecida com a do *Small Advantages*. No caso desse vídeo, a situação colocada ("Americanos fazem pão de queijo") serviu para a apresentação de vocabulário relativo a objetos de cozinha (FIG. 7).

FIGURA 7 – Gavin e Brian (à esquerda) "fazendo pão de queijo". Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=f7y1BL5TRc8

Canal Amigo Gringo

Criado em 2014, o canal *Amigo Gringo* tem seus vídeos realizados no formato de *sketches* (pequenas cenas cômicas) com o propósito de exemplificar situações consideradas frequentes quando se trata de dúvidas de turistas brasileiros em Nova Iorque como também de turistas norte-americanos, principalmente em São Paulo, ou até em outra parte do Brasil. Essas dúvidas, geralmente levantadas pelo público do canal, vão desde dicas de Inglês e Português até diferenças culturais entre esses dois países. Muitos dos vídeos podem ser acompanhados de legendas em Inglês ou em Português, dependendo do idioma utilizado pelo "amigo gringo" (Seth Kugel). Esses *sketches* são alternados com momentos de narração do próprio *Youtuber.* Neles temos um caráter mais informativo, quase jornalístico, já que Kugel é também um renomado jornalista do *New York Times*.

Ao final de cada vídeo, tem-se a apresentação da chamada "*aula de novaiorquês*" ou "*aula de paulistês*" (dependendo da cidade onde o *youtuber* esteja). Nesse momento, vemos a apresentação de algum termo ou expressão que tenha relação com o tema do *sketch* apresentado. Embora, na maioria das vezes, o enquadramento do Seth (PR2) não seja tão próximo quanto o utilizado por PR1 (Gavin), por outro lado temos outras estratégias linguísticas sendo utilizadas, como é o caso do termo "dica amiga". Assim como no *Small Advantages*, no *Amigo Gringo,* essas escolhas lexicais, esses neologismos, parecem ser utilizados para tentar gerar uma maior descontração e, com isso, gerar maior aproximação com o público do canal.

FIGURA 8 – o "turista americano" no musical. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=1WthyMKg4qQ

FIGURA 9 – Aula de "Paulistanês". Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=1WthyMKg4qQ

Outra estratégia de aproximação está no uso da linguagem informal e do tom humorístico colocado através dos *sketches.* Neles é frequente a aparição de vários personagens (a maioria interpretada pelo próprio Seth). Dentre esses personagens, dois se destacam: o "turista americano" e Rogério o "turista brasileiro", que acabam se envolvendo em diversas situações inusitadas e caricatas por não estarem, segundo o amigo gringo "bem informados" sobre a língua, os costumes e aspectos culturais do país que estão visitando.
No vídeo apresentado na FIG. 8, temos o "turista americano" tentando assistir a uma peça de teatro em São Paulo que seria uma versão em Português de um musical da Disney.

Após esse trecho, vemos o amigo gringo apresentando outros locais onde, segundo ele, seria possível encontrar outras opções mais representativas da cultura brasileira na cidade de São Paulo. Ao final do vídeo tem-se a aula de "*paulistês*" (FIG. 9), que apresenta a versão de uma expressão típica de São Paulo para o Inglês.

Outra estratégia utilizada é a forma de apresentação de cada um dos quadros que aparecem no vídeo. No caso da FIG. 10, temos a logo do canal, em seguida, surgem os dizeres "dica amiga" e "São Paulo", que aparecem com escolhas tipográficas similares às utilizadas em carimbos (de passaporte, talvez) e, junto com o seu aparecimento, ouve-se o som desse movimento de "carimbar", o

que acaba reforçando a ideia apresentada pelas fontes escolhidas. Nesse contexto, podemos inferir que a "dica amiga" seria como que um selo de boas escolhas, ou até uma espécie de "carimbo de entrada" para o melhor da cidade.

FIGURA 10 – Imagem inicial. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=1WthyMKg4qQ

Em outro vídeo, nas FIG. 11 e 12, temos as diferenças entre a gorjeta no Brasil e nos Estados Unidos. Observamos o "turista brasileiro" entrando em confusões por não conhecer os acordos sociais que envolvem a cultura da gorjeta nos EUA.

FIGURA 11 – Rogério, o "turista brasileiro" contando moedas para pagar a corrida de táxi em Nova Iorque. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=TLcPdY_egqQ

FIGURA 12 – "Aula de Novaiorquês". Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=TLcPdY_egqQ

Ao final do vídeo (FIG.12), temos a apresentação do termo *Tip* (gorjeta em Inglês). Já, em outro vídeo, nas FIG. 13 e 14, temos a apresentação e descrição de como é e como funciona o metrô de Nova Iorque.

FIGURA 13 – Seth falando sobre o metrô de Nova Iorque. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=TLcPdY_egqQ

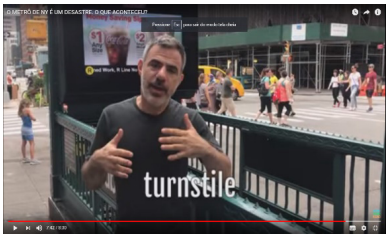

FIGURA 14 – Aula de Novaiorquês". Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=eZFZxa-Yato&t=108s

Um detalhe interessante a se observar é que o termo escolhido para a "*aula de novaiorquês*", embora pareça ser comum ("*turnstile"* ou catraca em Inglês), tem uma importância não somente pelo valor da palavra em si, mas também pela significação social que esse objeto tem dentro das diversas comunidades interpretativas que compõem a cidade de Nova Iorque. Isso porque, segundo o *youtuber*, é comum os moradores utilizarem as catracas das estações do metrô como ponto de encontro na cidade.

RELACIONANDO OS DOIS CANAIS

Com relação aos depoimentos e às interlocuções feitos pelo público dos dois canais, percebemos que os leitores / ouvintes reagem de forma positiva a esse discurso de informalidade e aproximação com esse mesmo público. No caso do canal *Amigo Gringo,* já que este tem como característica marcante o humor, vemos que muitas das interações são feitas em tom humorístico também.

No que se refere à eficiência para o ensino, não temos como afirmar categoricamente que sim. Porém, podemos perceber, observando mais atentamente às falas colocadas nessas interações, que o público que segue esses dois canais não o faz apenas pela vontade de aprender uma língua estrangeira (o que em tese seria o objetivo primeiro desses canais), mas também pela oportunidade de realizar trocas de conhecimentos sobre a sua cultura e a cultura do outro. Vejamos como exemplo dois trechos retirados de comentários postados após cada vídeo[3]:

Canal Amigo Gringo[4]

> *Participante 1:* "Vou parar de reclamar do metrô de São Paulo. Amigo gringo, no metrô de São Paulo tem um atendimento diferenciado pra pessoa com deficiência, aí tb é assim?"
>
> *Amigo Gringo:* "Hmmm tem. Mas nem todas as estações tem elevadores e nem sempre os serviços para pessoas com deficiências funcionam. Nossos ônibus têm bons serviços para pessoas com deficiências."

Canal Small Advantages[5]

> *Participante 1:* "Obrigada por este vídeo, Gavin. Eu sou uma Americana também, mas eu estou estudando Português, e seus vídeos são muitos úteis. Eu também gosto de praticar escrevendo por fazendo comentários sobre seus vídeos. Boa Sorte e 'Night!' :-D"
>
> *Small Advantages:*"Mornin'! Que legal amiga!"
>
> *Participante 2* (referindo-se à participante 1): "Fofa!!!! :) ....Welcome my friend :) ...We are here for help you :) .....Se precisar...Conte com a gente!!!...Abraços!!!!"

3. Os nomes dos participantes foram retirados dos diálogos.

4. Comentários na página do post. Disponíveis em: *https://www.youtube.com/watch?v=eZF-Zxa-Yato&t=108s* Acessado em 08/12/2017.

5. Comentários na página do post. Disponíveis em: *https://www.youtube.com/watch?v=qTEPB-9ztAEs* Acessado em 08/12/2017.

Vale salientar a ressignificação do termo “Gringo”, (originalmente tido socialmente como termo pejorativo para designar um estrangeiro, principalmente norte-americano) e que, como pudemos ver durante os vídeos, assume, para essas comunidades interpretativas, um caráter positivo, sendo utilizado até como um termo carinhoso para designar aquele que não é nativo da língua ou da cidade onde reside.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse breve estudo, podemos concluir que estamos diante de um fenômeno que merece ser mais bem estudado. Como dissemos na introdução deste texto, embora o tema ensino e aprendizagem mediados por computador tenha sido objeto de diversos estudos, ainda assim, as pesquisas existentes não levam em conta, em sua maioria, os aspectos semióticos e multimodais envolvidos nesse processo comunicacional.

Tendo em vista esse fato, reforçamos a necessidade de se realizarem estudos mais aprofundados sob a ótica da Análise do Discurso, da Semiótica Social e da Multimodalidade, e que levem em consideração não somente o modo verbal, mas também os outros modos semióticos, tais como os apresentados, ainda que de forma breve, neste capítulo.

5

Izamara Barbosa Arcanjo F. Silva

Semiótica social e análise audiovisual: as representações do não político no vídeo de campanha de Alexandre Kalil à prefeitura de Belo Horizonte

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.110-127

INTRODUÇÃO

Com um forte discurso anti-político, o empresário e ex-presidente do Atlético Mineiro, Alexandre Kalil (PHS), de 57 anos, foi eleito prefeito de Belo Horizonte, no segundo turno das eleições de 2016. Kalil conquistou 52,98% dos votos e derrotou o deputado estadual e ex-goleiro do Clube Atlético Mineiro, João Leite (PSDB), que teve 47,02%.

Desde o início da campanha à prefeitura de Belo Horizonte, Alexandre Kalil, do inexpressivo partido PHS, que fez aliança com o PV e a REDE, adotou o discurso e a postura do anti-político, à semelhança de João Dória que emplacou a imagem de gestor em São Paulo para vencer em primeiro turno. "*Chega de político, é hora de Kalil*", foi o *slogan* adotado por ele, que repetiu exaustivamente que era contra a chamada "velha política".

Este artigo analisa um vídeo de campanha do então candidato Alexandre Kalil à prefeitura da capital mineira. A campanha foi exibida na TV e disponibilizada em sítios de *internet*, bem como, nas mídias sociais *Twitter*® e *Facebook*®. Nosso objetivo é perceber como os diferentes modos interagem na construção desses textos videográficos, além de trazer algumas considerações sobre o modo vídeo-fílmico, e ainda tentar entender as representações adotadas por Kalil para se colocar no lugar do não político.

Utilizaremos como base teórica a abordagem multimodal Kress e van Leeuwen (1996, 2001, 2006) e Halliday (1994, 2004) de forma a compreender como os diferentes modos semióticos interagem na construção do vídeo. Daremos destaque à metafunção interpessoal de Halliday (2004) para o estudo das ações e formas de interação entre os participantes que estão no vídeo e os espectadores. Também trabalharemos com o quadro teórico proposto por Baldry e Thibault (2006), no que se refere a categorias analíticas e critérios para identificação e delimitação de unidades de análise de imagens em movimento.

A MULTIMODALIDADE E O DISCURSO VÍDEO FÍLMICO

Vivemos um momento em que somos unidos por uma constante presença digital e que nossa realidade é cotidianamente expandida em uma série de espaços virtuais, ao que vários estudiosos têm chamado "Era da Internet" (CASTELLS, 1992, 2013; LEVI, 2006). Não é exagero afirmar também que *internet* se tornou um dos espaços públicos dos mais importantes para a comunicação política nos últimos anos ao atrair atores sociais e políticos, instituições públicas, partidos e movimentos sociais que produzem, interagem, consomem e circulam informações.

A Análise de Discurso Crítica (ACD), como uma área fundamentalmente interdisciplinar, tem considerado em suas análises os mais variados modos, o que ajuda muito a entender diversos fenômenos comunicacionais. Em uma época em que os meios de propagação da informação são tão importantes quanto a informação em si (MCLUHAN, 1994), seria ingênuo pensar que a linguagem possa ser estudada de forma dissociada de outros modos e do dispositivo midiático em que é utilizada.

Apesar da literatura multimodal afirmar que todos os modos em um texto formam um único amálgama responsável pelo significado, um dos resultados práticos nas mudanças que a *internet*, em especial as mídias digitais, proporcionou foi a valorização do modo visual, como afirmam Kress (2010), Kress e van Leeuwen (1996), Baldry e Thibault (2006). Não estamos falando aqui em uma desvalorização da linguagem verbal, mas em um estabelecimento de um novo paradigma em que todos os modos semióticos são igualmente importantes e que estudar as relações entre os diferentes modos pode contribuir para compreender como o seu uso afeta as relações sociais.

A ABORDAGEM MULTIMODAL

A abordagem multimodal tem sua origem nos trabalhos do linguista Halliday (1994). Foi a partir do quadro teórico proposto por Halliday que autores como Kress e van Leeuwen (2006, 2002), Kress (2003, 2010) e Baldry e Thibault (2006) passaram a concluir que o advento da tecnologia criou formas de significação que fizeram com que a escrita perdesse seu *status* privilegiado, deixando de ser, sobretudo, dentro do chamado dispositivo midiático, a forma principal de divulgação de informações. Tais conclusões são coroadas pelo trabalho de Kress (2010), que passa a argumentar em favor de uma *Abordagem Multimodal.*

No campo da Análise do Discurso Multimodal (a partir de agora ADM), o número de estudos que abordam metodologias para análise de imagens em movimento ainda é pequeno se comparado àqueles que investigam imagens estáticas. Na Gramática do *Design* Visual (GDV), por exemplo, Kress e van Leeuwen (1996; 2006) enfocam imagens estáticas e descrevem as imagens em movimento de forma breve no que tange à aplicabilidade das categorias da GDV para recursos semióticos outros. Um desses poucos trabalhos é o de Baldry e Thibault (2006) que não utilizam propriamente o termo imagem em movimento, mas imagens provenientes da "tecnologia de vídeo".

Não estaríamos errados em afirmar que, a perspectiva de Halliday traz um modelo que se preocupa principalmente como a linguagem é estruturada pelo seu uso. Nessa perspectiva, a sociedade e a língua são influenciadas mútua e continuamente a partir do momento em que realizamos escolhas no nível discursivo. Para o autor, não haveria sentido em separar forma e significado, uma vez que ele tem em vista que a linguagem constrói significados baseados nas escolhas que o falante faz, esteja ele consciente ou não, em uma determinada situação de discurso (HALLIDAY, 1994, p. 15).

Assim como Halliday (1994), Kress (2003) também acredita que cada vez que um significado é produzido e representado, isso ocorre de forma não arbitrária. Ainda para Kress (2003), ao mesmo tempo em que a expressão de determinado significado acontece, estamos também já determinando quais elementos podem ser utilizados para sua expressão. Essa relação entre a estrutura e o significado criaria um sistema de escolhas que seria, para Halliday, semanticamente motivado.

As três funções semióticas de Halliday (2004 [1994]) são retomadas como categorias de análises de imagens por Kress e van Leeuwen (2006) na GDV, sendo elas: a) *metafunção ideacional* – está relacionada à representação das experiências do ser humano e às ações entre os participantes de uma interação; b) *metafunção interpessoal* – lida com as interações entre os participantes e engloba as atitudes em relação a outrem e os papéis sociais que assumem. No caso do estudo de um vídeo, por exemplo, a modalização pode ser percebida por meio das cores (saturação), iluminação e outros detalhes que se articulam em diferentes graus. As imagens nessa metafunção são classificadas em três dimensões interativas: olhar, enquadramento e perspectiva; e c) *metafunção textual* – lida com a composição do texto, o grau de saliência e a presença de molduras como estratégias que nos ajudam a identificar o valor de uma informação.

Tanto o verbal como o visual permitem atribuir papéis socias aos participantes representados nas imagens, construir um conjunto complexo de representações de mundo e ainda e estabelecer diferentes relações entre os participantes de um texto. Na perspectiva da multimodalidade, os modos semióticos poderiam ser definidos como o resultado de um processo histórico que levou à utilização de determinados recursos materiais por uma sociedade em um processo de representação e criação de significados (KRESS, 2010, p. 11).

O MODO AUDIOVISUAL E ALGUMAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

Para Machado (2007), a coerência dos discursos produzidos em vídeo depende também do ponto de vista situacional privilegiado do espectador. Assim, ao produzir esses textos, seu *designer* está guiando o olhar do espectador por meio de suas lentes: ele é conscientemente que escolhe quais *takes* e ângulos serão utilizados, em que ordem serão dispostos e, em um certo nível, é ele que nos oferece com quais aspectos das personagens nos identificaremos.

> Da mesma forma que textos verbais, textos vídeo-fílmicos também ocorrem no tempo x espaço e dependem de ações concatenadas que se acumulam no processo interativo. No caso desses textos, essas ações são representadas pelo que acontece nos diferentes *takes* e sequências, sendo que o estabelecimento dessa coesão se dá não apenas por aquilo que fica, que se mantém, mas também por aquilo que se esquece, tudo isso, levando-se em consideração o contexto e as relações sociais (MACHADO, 2007, p. 91).

Baldry e Thibault (2006), levando em consideração a interação entre os sujeitos, trazem uma importante contribuição ao mostrarem a aplicabilidade dos critérios de análise verbal em textos multimodais, sobretudo aos audiovisuais. Os autores observam que é a interação entre gestos, imagens e verbal que proporciona a possibilidade de compreensão da mensagem, sendo que todos esses modos exigem conhecimento dos contextos de situação e de cultura.

Para os autores, os diferentes modos compõem sua construção de forma igualmente importante. Uma implicação disso é que, ao analisarmos uma peça audiovisual, não podemos deixar de analisar todos os modos semióticos, dado que eles conjuntamente formam um signo.

Distinguir alguns conceitos importantes para os autores faz-se necessário nesse ponto do nosso trabalho. Para Baldry e

Thibault (2006), um desses conceitos é o de "Quadro" ou *frame*, o qual é considerado como uma transcrição da trilha visual. Em suma, o "quadro" pode ser definido como uma imagem estática que fixa no tempo e no espaço o conteúdo de uma determinada tomada. Já por "tomada" os autores entendem como uma unidade semântica e estrutural associada à presença de cortes de câmera, constituindo o que Baldry e Thibault (2006) ainda definem como "uma sequência, uma passagem visual filmada na qual não há deslocamento espacial de câmera", ou seja, não há "cortes de edição" (p.187).

Do ponto de vista das funções da linguagem Halliday e Matthiessen (2004; 2014), os "quadros" realizam no discurso audiovisual em movimento os três tipos de significado: ideacional, interpessoal e textual, assim como temos nas imagens estáticas. Os participantes são expressos por formas ou vetores que, para Kress e van Leeuwen (2006, p.59) funcionariam como linhas diagonais de direção que podem sugerir deslocamento e ação". Nas palavras de Nascimento, Bezerra e Heberle (2011): "[...] setas propriamente ditas ou vetores formados pela linha do olhar, braços, orientação corporal ou ainda instrumentos sugerindo movimento e/ou direção" (p. 534).

A interação com o espectador é realizada pelo contato visual, pela distância do enquadramento e pelo ângulo dos participantes representados em relação ao espectador. Já o fluxo da informação é realizado pela distribuição das informações no espaço do "quadro" (centro-margem, esquerda-direita, topo-base), por marcas de saliência (tamanho, foco, iluminação) e pelo grau de conectividade entre elas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

O ENQUADRAMENTO

Durante o processo de composição da comunicação visual, observa-se que, em geral, os profissionais enfrentam dificuldades

para utilizar os recursos cinematográficos durante o processo de atribuição de sentido ao vídeo. Como dar continuidade a uma cena? Como retratar os objetos de forma que, no conjunto, o telespectador atribua significados a eles?

Uma ferramenta essencial é o enquadramento, que se entende como a delimitação de um quadro captado pela câmera que gera uma imagem onde estão presentes todos os elementos constitutivos da cena tais como, cenários, personagens, acessórios etc., como afirma Deleuze (1983). Gardies (2007) coloca como o ato de delimitar e construir um espaço visual representacional de uma realidade, assim, o objetivo do enquadramento não é ser uma cópia daquilo que é retratado, e sim uma opinião, segundo os interesses de quem o faz.

Do ponto de vista semiótico, as imagens induzem às emoções por meio dos signos em que nelas são empregados e pelos significantes, tais como as formas plásticas, desempenho dos atores e ritmo. É importante notar que, ao enquadrar, é feita uma seleção do que será ou não visto pelo espectador, a decisão do que será ou não mostrado deve se basear na condição de auxiliar a produção de sentido que se deseja dar ao vídeo. Para tanto, é feito o uso de planos, ângulos e do movimento de câmera.

O plano é a distância entre a câmera e o que se deseja filmar, de acordo com Martin (2003). A composição do plano está ligada à dramaticidade e à quantidade do que se quer mostrar. Em geral, é possível encontrar diversas nomenclaturas, tais como plano geral, plano conjunto, plano médio, plano americano, entre outros, para designar a amplitude do que está sendo filmado. Podemos caracterizá-los de maneira geral, da seguinte forma, segundo Gerbase (2012): a) o plano geral, caracteriza-se pelo enquadramento amplo de um determinado ambiente, com pouco destaque para a figura humana. Oferece ao espectador pouca dramaticidade; b) o plano

de conjunto é o enquadramento que dá destaque à figura humana dentro de um determinado ambiente, explicitando assim a situação na qual o personagem se encontra; c) o médio é o enquadramento da figura humana de corpo inteiro; d) o americano é o enquadramento da figura humana a partir dos joelhos. Tem apenas função descritiva; e) o primeiro plano é o enquadramento da pessoa do peito para cima, também conhecido como *close*; f) já o primeiríssimo plano enquadra o rosto da figura humana e tem objetivo de destacar suas emoções e expressões; g) o plano detalhe, que é o enquadramento de algum detalhe que se deseja mostrar. Este pode enquadrar rostos, bem como outras partes do corpo.

Martin (2003) afirma que, em geral, os planos têm apenas função descritiva da situação, mas que se for para considerar a significação dos planos, apenas o plano geral, de conjunto e grande plano teriam efetivamente algum significado definidos. O plano geral tende a representar a personagem em sua solidão, devido à vastidão do quadro em relação ao personagem; o plano conjunto seria utilizado para situar o homem em seu mundo, mostrando-o imerso em seu ambiente e em uma situação; o grande plano cria identidade e expressa os sentimentos do homem, podendo ser utilizado também sobre elementos figurativos para situar os pensamentos do personagem em relação ao objeto.

OS MOVIMENTOS DE CÂMERA

O movimento de câmera também é parte importante no processo constituinte do filme e são utilizados para agregar mais dinamismo e fluidez. Martin (2003) revela que podemos separar as técnicas em três principais: *travelling*, panorâmica e trajetória, já Toscano (2009) as separa em panorâmica, *travelling*, *Dolly* ou Grua, Câmera na mão e *Steadycam*. A panorâmica ocorre

quando a câmera move em seu próprio eixo, é como mover a cabeça de um lado para o outro ou para cima e para baixo. Já, no *travelling,* como o termo em inglês sugere, a câmera viaja por um determinado espaço, horizontalmente, verticalmente ou em diagonal. Este movimento tem característica, em alguns casos, apenas descritiva com o intuito de contextualizar o espectador da situação. A principal diferença entre o *travelling* e a panorâmica, no que tange à produção de sentido, está relacionada à liberdade de movimento e interação com o ambiente que a técnica permite.

No caso da panorâmica, a sensação do espectador será como a de participante da ação, mas este permanece em seu local estático e, portanto, dependendo do contexto pode gerar a sensação de impotência. Já o *travelling* permite a movimentação do espectador pelo ambiente, mudando sua perspectiva de visão, neste caso, o observador ganha mais liberdade e pode acompanhar melhor o desenrolar da ação. O *travelling* também pode ser reproduzido por meio do uso do *zoom* da câmera e nestes casos, os resultados são os dois movimentos o *Zoom in* e *zoom out*, sendo o primeiro de aproximação do objeto e o segundo, de distanciamento.

Outra possibilidade de filmagem é o efeito câmera na mão, que como o próprio nome diz, ela é realizada com a câmera carregada pelo operador. E, por fim, *steadycam*, em que a câmera é fixada ao corpo do operador. Ambos tipos de filmagem conferem dinamismo para a imagem e colocam o espectador como participante da cena ou são usadas para ilustrar a visão de um personagem.

Talvez, a mais comumente explorada seja para dar ênfase em algum detalhe ou objeto importante. O movimento de câmera pode ser usado para dramatizar atenção para um determinado objeto que, no futuro, terá papel importante, como em *Titanic* (1997), no qual o movimento é usado para mostrar um dos botes salva-vidas.

Um *travelling* pode ser usado também para mostrar o ponto de vista de um personagem, como por exemplo, mostrar a visão de uma personagem que caminha entre os campos de milho ou ainda para destacar a tensão mental de um personagem. Nestes casos, a troca de posição tem objetivo dramático, ou seja, por si próprio o movimento já carrega uma carga de significação. Martin (2005) explica bem a situação sobre os movimentos, da seguinte forma: "Os movimentos de câmera [...] podem ser muito belos quando são [...] carregados de significação. Se não forem mais do que uma demonstração de virtuosismo, o seu valor não vai além de uma anedota." (p.35).

ILUMINAÇÃO

A iluminação ou luz contribui em um vídeo ou em um filme para a representação da realidade e criação de sentido. Desta maneira, a luz colabora para a criação de ambientes, emoções e atua como limitadora daquilo que se deseja mostrar. Segundo Martin (2005), pouco se tem de observar na iluminação, uma vez que esta é utilizada para criar uma atmosfera e em geral passa desapercebida. Mas podemos citar casos notáveis do uso da iluminação, como as produções expressionistas, que utilizavam das sombras para criar um universo angustiante devido à ameaça do desconhecido, como diz Martin (2003). O autor recorre a exemplos marcantes no cinema como a filme *Scarface,* em que a iluminação direta e forte é utilizada para criar silhuetas de personagens e criar suspense sobre as identidades. Advinda do estilo claro/escuro, por exemplo, esta técnica da pintura renascentista busca evidenciar o contraste entre luz e sombra, criando profundidade na imagem e despertando um combate semântico entre o que é visto e o que não é visível. Sendo, portanto, o oposto do que notamos nos filmes neo-realistas, em que a iluminação marcada ocorre com menor frequência.

A iluminação baseia-se nos tons das cores para criar significação. Santaella (2011) reforça a importância das cores com

elemento de sensação, "As cores quentes parecem nos dar uma sensação de proximidade, calor, densidade, opacidade, secura, além de serem estimulantes. Em contraposição, as cores frias parecem distantes, leves transparentes, úmidas, aéreas, e são calmantes" (p 31). Assim, a coloração escolhida para a cena deve levar em conta a sensação que se deseja provocar no espectador. Esses efeitos podem ser aplicados nas produções por meios de recursos como uso de gelatinas e configuração das câmeras ou ainda na pós-produção. Vale lembrar que a temperatura de luz não se relaciona com o calor que a luz dissipa, mas sim ao tom de cor que ela configura ao ambiente.

A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DO NÃO POLÍTICO NO VÍDEO DE ALEXANDRE KALIL

Ao lançar o *slogan*, em agosto de 2016, "Não quero ser político, quero ser prefeito", Alexandre Kalil, ex-presidente do Atlético Mineiro, soube como poucos explorar o sentimento de aversão à política que contagiou a população brasileira. Kalil superou o tucano João Leite, ex-goleiro do *Galo* (Atlético Mineiro) e deputado estadual de Minas Gerais desde 1995, com 52,9% dos votos válidos. Assim como em São Paulo, os votos recebidos pelo eleito ficaram aquém dos brancos, nulos e abstenções, o que diz muito sobre o desencanto dos mineiros com a política. Desde então, Kalil tenta conciliar interesses díspares para garantir a própria governabilidade.

Durante a campanha política, ao longo do segundo semestre de 2016, a equipe de marqueteiros de Kalil usou de maneira sistemática as mídias sociais para divulgação de postagens em vídeos, um deles foi o vídeo intitulado *"Viagem de ônibus"*, postado no *Youtube*® em 17 de agosto, no perfil do próprio Kalil.

O vídeo tem, ao todo, 2 minutos e 12 segundos. Nele, Kalil refaz o percurso feito por uma funcionária, que precisa acordar

antes do amanhecer para pegar dois ônibus que a levará ao local de trabalho, no caso, a residência de Kalil. O objetivo do vídeo é fazer uma crítica ao sistema de transporte da época que na perspectiva dos produtores de conteúdo da campanha política de Kalil era ineficaz para atender o trabalhador de Belo Horizonte.

Os autores Baldry e Thibault (2006) não deixam explícita a maneira como deve ser feita a seleção dos quadros ou das tomadas a serem analisadas. Segundo eles, deve-se selecionar quadros que sejam representativos para a análise. No caso desse trabalho, o tipo de função ou significado funcionou como um de critério de representatividade, sendo assim, fizemos a opção pela função interpessoal. Vejamos a seguir os fragmentos do vídeo que forma selecionados com a utilização do *software* de edição *Adobe Premier*®.

FIGURA 1 – Primeiro quadro do vídeo. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=QBjnx-i9KIU

FIGURA 2 – Kalil caminha pelo bairro Paulo VI. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=QBjnx-i9KIU

FIGURA 3 – Kalil no ônibus com a passageira Nora Souza. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=QBjnx-i9KIU

Baldry e Thibault (2006, p.174) propõem uma metodologia de transcrição de vídeos na qual é criada uma tabela em seis colunas e cada uma delas traz uma informação que será utilizada na de análise. As colunas são: 1) tempo; 2) quadro ou *frame*; 3) imagem; 4) ações sinestésicas; 5) trilha sonora; e 6) interpretação metafuncional.

Na coluna 1, o analista determina o tempo em segundos do vídeo. Já a coluna 2 traz uma imagem referente ao quadro que corresponde ao tempo mostrado na coluna 1. O objetivo da coluna 3 é trazer informações analíticas referentes ao quadro da coluna anterior. "Essas informações são necessariamente seletivas: nem todos os dados presentes em um *frame* podem ser transcritos, tampouco representados em linguagem verbal." (BALDRY; THIBAULT, 2006, p.180)

Na coluna 4, estarão as ações que dizem respeito às ações como olhar, gestual, sorrisos etc. Já a coluna 5, trilha sonora, é referente a toda parte sonora, o que incluiria música, fala e som ambiente. Finalmente, na coluna 6, está uma tentativa de interpretação a toda essa semiose em termos de significados metafuncionais. Nesta pesquisa, que representa um trabalho preliminar, elaboramos um quadro de análise, conforme proposto por Baldry e Thibault (2006).

QUADRO 1 – Compilação baseada em Baldry e Thibault (2006)

Tempo	frame	Imagem	*Ações sinestésicas*	*Trilha*	*Interpretação metafuncional*
00: 00: 04	00: 04		Kalil caminha sozinho Ainda é noite Não há relação com o olhar do espectador.	Nós estamos aqui na região Nordeste, onde minha funcionária pega o ônibus todo dia.	Enquadramento em plano geral, com o objetivo de mostrar o ambiente que é deserto, solitário e perigoso Iluminação escura
00:00:10	0: 08		Kalil de costas para interlocutor. Atitude de contemplação do ambiente.	"Então eu estou indo para minha casa que é onde ela trabalha".	Enquadramento em plano geral, que mostra a pobreza das habitações da região.

00: 00: 25	00: 23		Face séria, dura, marcada. Braços cruzados. Distanciamento. Passageira sacode a cabeça enquanto fala em sinal de reprovação.	*Passageira1:* "Eu acordo 5h da manhã. 5h30 estou pegando este ônibus aqui. Chego lá no serviço,07h, 07h30 *Kalil:* Já chega, que não dá nem vontade de trabalhar *Passageira:* Já chego cansada.	Enquadramento em plano conjunto, com a finalidade de mostrar o ambiente no ônibus. Olhar de demanda da passageira para Kalil. Sentados lado a lado, mas não denota afetividade, proximidade. Perspectiva vertical de baixo para cima da passageira para Kalil.

Não é objetivo aqui esgotar e analisar todo o vídeo, mas o estudo, ainda que breve, dos três quadros selecionados nos permite dizer que, ao utilizar a perspectiva metodologia de Baldry e Thibault (2006), fizemos um recorte que nos deu condições de analisar o vídeo sob a ótica da a metafunção interpessoal (HALLIDAY, 2004 [1994]). Entretanto, percebemos algumas questões que ainda não foram teoricamente desenvolvidas pelos autores que fazem um vasto esforço para a transcrições dos modos semióticos, mas com poucas incursões na forma como esses modos se interligam na criação dos sentidos.

Os *frames* com os quais trabalhamos nesta análise salientam uma iluminação do vídeo em tom mais escuro, já a cenografia reforça uma ideia de solidão, de um lugar longe e perigoso, local pelo qual a funcionária de Kalil é obrigada a passar diariamente para pegar o ônibus até o trabalho. Tal cenografia indica o objetivo principal do vídeo, que é mostrar que o sistema de transporte de Belo Horizonte é ineficaz. Se não fosse, o trabalhador não precisaria

acordar tão cedo para ir ao trabalho. Dessa maneira, a eleição de Kalil é apresentada como uma possível solução para o problema.

Nos dois primeiros *frames*, observarmos, a partir da função interpessoal, responsável pela relação entre os indivíduos participantes de um ato interacional, que Kalil aparece como uma personagem distante, que não olha nos olhos de seus interlocutores ou espectadores que assistem ao vídeo. Ele caminha sempre olhando para baixo; caminha e fala como se estivesse conversando consigo mesmo e não com as pessoas que lhe assistem. A posição de seu corpo aparece em ângulos oblíquos que garantem menos exposição do participante do quadro, menos intimidade. Ao longo de todos os *frames*, as roupas de Kalil são escuras, o que remete à sobriedade e seriedade.

Percebemos, ainda, que, em nenhum momento dos 30 segundos iniciais do vídeo, quase um terço do vídeo, há uma preocupação dos produtores da campanha política de Alexandre Kalil em transformá-lo em uma personagem empática e próxima de seu possível telespectador/eleitorado. A articulação de diferentes modos semióticos como o modo sonoro e os recursos videográficos (luz, enquadramentos, movimentos de câmera) e corporal orientam para uma imagem que remetem a uma articulação de sentidos que levam a uma representação de Kalil como uma pessoa pouco receptiva.

Segundo Kress (1997), todo recurso semiótico tem suas próprias potencialidades e limitações, ou sua especialidade funcional para expressar determinados significados. Assim, ao reduzir imagens em movimento às imagens estáticas ou aos *frames,* como proposto na metodologia de Baldry e Thibault (2006) corremos o risco de perdermos o dinamismo das imagens em movimento o que pode influenciar o resultado de análises sobre o significado.

Desse modo, avaliamos que os produtores de conteúdo do vídeo podem ter feito as escolhas que marcam o modo

videográfico da peça em análise representando Kalil como alguém insatisfeito com a situação do transporte público, mas a limitação do quadro estático pode ter orientado a outras possíveis leituras.

A sensação de distanciamento de Kalil com seus interlocutores parece se revelar mesmo no quadro em que os ele está sentado lado a lado da passageira e sua funcionária. Nem mesmo quando a passageira lança para ele um olhar de demanda, "convidando" Kalil a ajudá-la a resolver seu problema com o transporte coletivo em Belo Horizonte Kalil muda sua atitude corporal. Os braços cruzados continuam a marcar o afastamento dos seus interlocutores. A expressão facial é forte, séria e dura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da ACD, mais precisamente a partir da Linguística Sistêmico Funcional, conseguimos esboçar uma análise do vídeo "Viagem de ônibus", que faz parte da produção audiovisual da campanha política de Alexandre Kalil à prefeitura de Belo Horizonte de 2016. Ao analisar o vídeo, percebemos que cada modo semiótico contribui de maneira muito particular, mas, ao mesmo tempo, conjunta para a construção do significado. Os variados modos não são escolhidos arbitrariamente e as escolhas feitas pelos produtores dos discursos fazem parte de um conjunto de possibilidades que um determinado modo oferece de forma a amalgamar o significado a ser veiculado, na exemplificação em questão, o que seria o não político.

Ressaltamos, entretanto, que há desafios que precisam ser superados para fazer avançar os estudos nessa área, sendo um dos que mais chamou nossa atenção, o aprofundamento na definição de qual a mais satisfatória unidade mínima para se analisar as

imagens em movimento. Seria mesmo o *frame* ou quadro? Elas não acabariam perdendo suas especificidades ou "potencialidades", nas palavras de Kress (1997), uma vez que estão estáticas? Apesar de o conteúdo videográfico apresentar Alexandre Kalil aos seus possíveis eleitores como um não político profissional, acreditamos que o discurso materializado no vídeo acabou por representar Kalil como uma pessoa distante e sem empatia, indignada com a situação do transporte público da cidade.

6

Edson Sousa da Silva

A representação das quebradeiras de coco babaçu em livros didáticos: um olhar a partir da semiótica social

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.128-140

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem início com algumas inquietações: Quais livros didáticos trazem a representação das quebradeiras de coco babaçu no estado do Maranhão? Qual a importância dessa representação levando em consideração o ensino e aprendizagem nas escolas onde as próprias quebradeiras de coco babaçu são as alunas? Das representações visuais, qual a importância e quais reflexões podem-se extrair dentro de uma análise multimodal e semiótica social?

Considerando que as quebradeiras de coco babaçu são cerca de 120 mil no estado Maranhão, sendo o último foco deste estudo, são mais de 18 milhões de hectares de floresta de babaçu nos no estado e que representam um modo de vida e sobrevivência através do extrativismo de geração em geração.

Neste contexto, vários estudos da vida e dos modos de sobrevivência das quebradeiras de coco babaçu foram realizados nas áreas do meio ambiente, ecologia, economia e das ciências humanas. A história dessas extrativistas estão contadas em artigos, monografias, teses e dissertações, mas há ainda livros didáticos que se dedicam a contar o processo de organização político-social do estado do Maranhão e são utilizados nas escolas desde os anos de 1994.

Tais livros didáticos têm sua importância pelo fator de que os próprios maranhenses conheçam sua história e seu estado. Mesmo com vários livros de editoras distintas lançados ao longo dos anos, um fator ainda chama a atenção: como estão sendo representadas as quebradeiras de coco babaçu e dado sua devida importância?

É neste aspecto que o presente estudo se faz importante, pois chama a atenção para como os alunos maranhenses estão

sendo ensinados sobre a própria história. Em sua maioria filhos e filhas de quebradeiras de coco babaçu que precisam se reconhecer nos livros didáticos.

Em minha vida acadêmica, e, como profissional, a falta de publicações de livros didáticos que remetessem ao contexto local sempre foi incômodo. Com o ingresso no doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), passei a cursar a disciplina de Semiótica Social e Multimodalidade, em que me foram apresentadas várias pesquisas sobre Livros Didáticos e o uso multimodal para o ensino. Sobre a conceptualização de Semiótica Social, Hodge e Kress (1988) dizem que:

> É a semiótica, algum tipo de semiótica, que precisa promover a possibilidade de uma prática analítica para as diversas pessoas, em diferentes disciplinas, que lidam com diferentes problemas do sentido social e precisam de formas para descrever e explicar os processos e as estruturas através dos quais o sentido é constituído. (p. 2, tradução nossa[1]).

A proposta de artigo final da disciplina incentivou para a construção deste artigo. Buscaram-se 16 livros didáticos publicados no estado do Maranhão entre 1988 e 2015, com o objetivo de perceber como são representadas as quebradeiras de coco babaçu com um olhar a partir da Semiótica Social e da multimodalidade no processo de ensino-aprendizagem. Com base nos dados coletados em livros de Estudos Sociais, História e Geografia em escolas e faróis da educação no Estado do Maranhão, puderam ser constatados alguns elementos importantes.

Vale ressaltar aqui a importância do uso dos livros didáticos em sala de aula, pois "mesmo com o advento da *internet* e com o

1. No original: *"It is semiotics, some kind of semiotics, that must provide this possibility of analytic practice, for the many people in different disciplines who deal with different problems of social meaning and need ways of describing and explaining the processes and structures through which meaning is constituted*" (HODGE; KRESS, 1988, p.2).

aumento crescente do acesso a essa tecnologia, o LD permanece como o material mais utilizado em aula. (GUALBERTO, 2016, p. 45). Assim, a necessidade de elencar estudos sobre este uso são fundamentais para situar o ensino-aprendizagem em contextos da atualidade e o uso didático dos livros.

Abaixo, segue um quadro que mostra os dados gerais dos das informações coletadas:

QUADRO 1 – OBRAS ANALISADAS

OR.	NOME DO LIVRO/ SÉRIE	ANO/EDIÇÃO/ EDITORA	AUTOR (A), (ES), (AS)	DISCIPLINA
1.	Estudo Regional do Maranhão – 1º grau	São Paulo: FTD, 1988.	José R. L. Castelo Branco	Estudos Sociais
2.	Terra das Palmeiras: estudos sociais – 4ª série, 1º grau – Maranhão	Ed. Renovada: Maranhão: FTD, 1994.	Maria Nadir Nascimento Deuris Moreno Dias Carneiro	Estudos Sociais
3.	Terra das Palmeiras: geografia e história do Maranhão – 1º grau	2ª ed. São Paulo: FTD, 1996.	Maria Nadir Nascimento Deuris Moreno Dias Carneiro	Geografia e História
4.	Caminhando Nordeste: estudos sociais, 1º grau	São Paulo: FTD, 1994.	Marlene Corrêa	Estudos Sociais
5.	Terra e gente: estudos sociais – 3ª série	São Paulo: Evans, 1996.	Francisca Maria Barros Matos Eulália Maria da Silva	Estudos Sociais
6.	Paisagem brasileira: terra e gente – 1º grau	São Paulo: FTD, 1997.	Vital Darós	Geografia e História
7.	Geografia do Maranhão – Ensino fundamental	São Paulo: FTD, 2001.	Maria Nadir Nascimento	Geografia
8.	História do Maranhão – Ensino fundamental	São Paulo: FTD, 2001.	Maria Nadir Nascimento	História

9.	Viajando pelo folclore de norte a sul – literatura infanto-juvenil	São Paulo: Cortez, 2004.	Arlete Piai Maria Júlia Pacini	Literatura Infanto-juvenil
10.	Atlas Escolar do Maranhão: espaço geo-histórico e cultural.	João Pessoa: Grafset, 2006.	Antonio Cordeiro Feitosa José Ribamar Trovão	Geografia-História
11.	Projeto Buriti: geografia – 5º ano	1ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.	Virginia Aoki	Geografia
12.	Maranhão: geografia, 4º ano	São Paulo: FTD, 2008.	Renata Siebert	Geografia
13.	História do Maranhão, 4º ano ou 5º ano	1ª edição. São Paulo: Scipione, 2008.	Francisco Coelho Sampaio	História
14.	Geografia do Maranhão, 4º ano ou 5º ano	1ª edição. SP: Scipione, 2008.	Francisco Coelho Sampaio	Geografia
15.	História do Maranhão, 4º ano ou 5º ano	2ª edição. SP: Scipione, 2011.	Francisco Coelho Sampaio	História
16.	Estado do Maranhão, 4º ano ou 5º ano	1ª edição. SP: Scipione, 2015.	Francisco Coelho Sampaio	Geografia e História

LIVROS DIDÁTICOS NO/DO MARANHÃO: O QUE REVELAM

Com os levantamentos em mãos, vamos aos dados dos 16 livros encontrados que trazem a história e geografia do Maranhão: as quebradeiras de coco babaçu estão representadas em 6 livros didáticos; 10 livros didáticos não trazem nenhuma representação sobre as quebradeiras de coco babaçu. Nos 06 livros em que aparecem a representação das quebradeiras de coco babaçu, constam 6 fotos, sendo uma repetida em edição posterior e 1 desenho.

Quanto às disciplinas, três são de geografia, um de história, um atlas Geo-Histórico e um Geografia e História do Maranhão; quanto da disposição das imagens nos capítulos dos livros didáticos, o livro de História traz a imagem numa seção intitulada "Para Conhecer e pensar", como parte final do capítulo sobre o "fim da primeira república do Brasil"; o Atlas Geo-Histórico traz um capítulo específico sobre o "extrativismo". Nos livros de Geografia, o primeiro traz na parte da "divisão regional do estado", no subitem da "mesorregião centro maranhense"; o segundo traz na parte de "clima e vegetação"; e o terceiro na parte sobre o "espaço social em que vivemos". Já, no livro sobre Geografia e História do Maranhão, a única imagem – repetida em outro livro – está em "divisão regional do estado", no subitem da "mesorregião centro maranhense".

O DEBATE SEMIÓTICO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Vivemos em um mundo cada vez mais globalizado onde as tecnologias e as informações ganham o mundo em questão de segundos. Com o advento da *internet* e o intenso uso das redes sociais, os meios de comunicação impressos como jornais, revistas e livros, precisam se adaptar a este contexto para não perder espaço. O mesmo se observa com relação aos Livros Didáticos no que concerne às reimpressões e à inclusão de imagens para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Tal elemento já fora observado por Bezemer e Kress (2009), em que eles afirmam:

> Muitos de nós têm a impressão de que os livros didáticos, como tantos outros meios de divulgação, tornaram-se cada vez mais visuais. Na verdade, ao navegar através de um livro de texto contemporâneo e pré-Segunda Guerra Mundial, parece claro que existem muito mais imagens agora que antes. (p.1, tradução nossa[2])

2. No original: "*Many of us have the impression that textbooks, like so many other media of dissemination, have become increasingly visual. Indeed, when browsing through a contemporary and a pre-Second World War textbook, it seems clear that there are many more images now than before*". (BEZEMER; KRESS, 2009, p.1)

Essa onda crescente levantada pelos autores chama atenção principalmente para a uma possível "ameaça" deste aumento imagético nos Livros Didáticos ao processo de alfabetização. Assim, eles fazem uso da Semiótica Social para debater que as imagens não devem ser "olhadas" nos livros didáticos como meros instrumento decorativo, mas numa perspectiva da multimodalidade dos recursos, que envolvem tanto a metafunção textual quanto a representação em imagens.

Derivada da Semiótica Social, a Gramática do *Design* Visual – GDV, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996, 2006), também se configura como base teórica deste capítulo. Os autores defendem a análise de imagens a partir de *metafunções,* que discutem o aspecto visual dos textos. A esse respeito, é importante contemplar modos e recursos semióticos.

> Os modos, por sua vez, vêm acompanhados por diversos recursos semióticos, ou seja, estratégias que o produtor utiliza na concretização do texto, fundamentais para a construção de sentido. Por exemplo, a ênfase pode ser representada de várias formas, dependendo do modo de comunicação em que se encontra. Na fala, ela pode se dar por meio do tom de voz; na tipografia, recursos como itálico e negrito são comumente utilizados para esse fim; na escrita, observam-se as letras maiúsculas e o sublinhado; no layout, a posição dos elementos e o tamanho de cada um são recursos frequentes para expressar a ênfase. (GUALBERTO, 2016, p. 63)

Como recorte principal deste artigo, as análises centrarão nas metafunções ideacionais, considerando esta categoria como analítica das representações das quebradeiras de coco babaçu nas fotografias dos livros didáticos, seus modos e recursos. E, quando for o caso, serão analisadas as metafunções interpessoais, considerando a relação de interação com os leitores e os impactos com o público.

Imagens analisadas

FIGURA 1 – A quebra do coco FONTE: FEITOSA, 2006, p. 149.

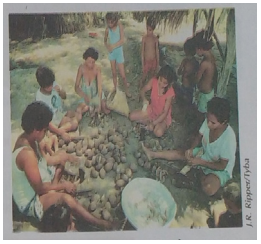

FIGURA 2 – Quebra coletiva do coco FONTE: NASCIMENTO, 2001, p. 23

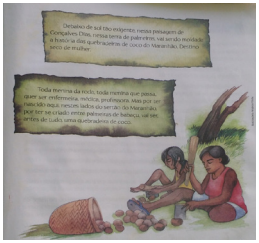

FIGURA 3 – Quebra do coco em família Fonte: SIEBERT, 2008, p. 137.

FIGURA 4 – Quebra do coco individual. FONTE: SAMPAIO, 2008, p.66.

FIGURA 05 - A quebra-deira. FONTE: SIEBERT, 2008, p. 61)

FIGURA 06 - A coleta de coco. FONTE: SAMPAIO, 2008, p. 100

A SEMIÓTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO/NO MARANHÃO: CORES E LUZ

A FIG. 1 apresenta um lado escuro e outro com maior intensidade de luz, mantendo-se as cores apenas em parte da fotografia. Nas FIG. 2 a 5, as representações reforçam as cores e traços das roupas usadas pelas quebradeiras de coco babaçu, em sua maioria cores vibrantes, em tons de vermelho, laranja e amarelo. O uso de tais cores, deve-se à combinação da valorização da iluminação do sol e da atividade laboral.

Nas FIG. 1 e 2, há uma espécie de sombra principalmente do lado direito da imagem, onde há a presença de crianças que acompanham as "quebra" do coco babaçu, considerando uma análise interpessoal percebem-se duas coisas: a tentativa de não associar as crianças à prática das quebradeiras de coco babaçu, levando em conta as preocupações legais e o direito da criança a estar na escola ao invés de trabalhar; e/ou esconder a prática das gerações futuras, demonstrando a não continuidade e reprodução do modo de vida dos atores sociais.

Isso quer dizer que, na produção do signo, as relações culturais são de suma importância, pois "o lugar em que as formas sociais de organização se envolvem com os sistemas de signos na produção de textos, reproduzindo ou mudando, portanto, os conjuntos de significados e valores que constituem a cultura" (HODGE; KRESS, 1988, p.6, tradução nossa[3]). A representação das quebradeiras de coco babaçu implica debater sobre a continuidade da cultura a partir do viés da educação.

Outro fator percebido nas FIG. citadas é a preservação das cores da natureza e iluminação do sol, dando o efeito da própria prática laboral. Assim, as cores em tons fortes chamam atenção para as quebradeiras de coco babaçu e que se destacam do restante das imagens.

VALOR DA INFORMAÇÃO, SALIÊNCIA E ENQUADRAMENTO

Considerando o valor da informação nas imagens, no sentido margem-centro-margem, as quebradeiras de coco babaçu estão dispostas em círculo no centro das FIG. 1 e 2, nas FIG. 3, 4 e 5,

3. No original: *"structure of messages or message traces which has a socially ascribed unity"* (HODGE; KRESS, 1988, p.6).

estão dispostas de lado – participantes representados de perfil – e, na FIG. 6, estão todas em fila. O eixo horizontal – da esquerda para direita – dispõe aquilo já conhecido com o dado novo, podemos inferir que, nas FIG. 1 e 2, o fato de as crianças fazerem parte do processo da "quebra" do coco babaçu junto às quebradeiras são o novo (à direita) e predispõe que esta atividade já seja conhecida pela informação do lado esquerdo da imagem (dado).

Nas FIG. 3 e 4, o novo está no fazer laboral das quebradeiras de coco babaçu, sendo apresentado como dados já conhecidos, os instrumentos de trabalho e o próprio babaçu. Na FIG. 5, o novo está colocado nos instrumentos de uso e local da "quebra do coco babaçu, já, na FIG. 6, o novo se confunde com o já conhecido, dando uma ideia de reflexo na representação.

Já o eixo vertical – de cima para baixo – representa o ideal, no topo da imagem, e o real na parte inferior. A relação ideal-mediador-real, na FIG. 6, se constitui pela floresta de babaçu na parte superior que indica a idealização da preservação do meio ambiente e da forma de sobrevivência das quebradeiras de coco babaçu. Já, no real, está o reflexo delas na água, indicativo de quem de fato elas são e sua identidade. Como mediador – e considero ser um vetor também – estão as quebradeiras organizadas e caminhando em fila indiana por uma trilha.

Na relação dado-mediador-novo, as FIG. de 1 a 5 intercalam, ora quebradeiras de coco babaçu como informação já conhecida (à esquerda das imagens) e ora como nova informação (à direita das imagens). O único elemento comum a todas é o mediador que se constitui pelo próprio coco babaçu colocado ao centro das imagens, seja no sentido horizontal ou vertical, ou seja, o centro das imagens.

No campo da metafunção ideacional, percebe-se que as representações utilizam um vetor em todas as imagens. Um dos

instrumentos utilizados para a "quebra" do coco babaçu – o pedaço de madeira – está sempre disposto na posição vertical nas FIG. 1, 3 e 5 e na posição horizontal nas FIG. 2 e 4.

Na FIG. 6, o vetor é constituído pela própria posição das quebradeiras de coco babaçu na vertical, carregando seus instrumentos de trabalho na cabeça e que faz uma relação de movimento e ação entre o reflexo delas na água e a floresta de babaçu na parte superior. No campo da metafunção interpessoal, que debate a relação das representações com o externo, percebe-se que o enquadramento na FIG. 6 é distante e, nas FIG. de 1 a 5, há um distanciamento médio, tentando colocar na fotografia todos os elementos possíveis sobre a prática das quebradeiras de coco babaçu. Em nenhuma das imagens, há um *close-up.*

Ainda sobre o enquadramento, o que mais chama a atenção é o olhar em todas as imagens para baixo, sem estabelecer uma relação com o leitor – olhar de oferta – e demonstra um certo constrangimento, embaraço. Numa visão crítica da representação, podemos observar a proposta de submissão das mulheres quebradeiras de coco babaçu, tendo em vista que mesmo havendo homens que praticam não aparecem.

Outro fator a se considerar é que a "quebra" do coco babaçu é um ato coletivo, mas, nas FIG. 4 e 5 trazem as quebradeiras postas de forma isoladas, diferentemente das demais. Quando aparecem em grupos nas representações, estão colocadas em círculos nas FIG. 1, 2 e 3 e em fila indiana na FIG. 6. Vale destacar, ainda, que, das FIG. analisadas, na de número 3, as quebradeiras de coco babaçu são representadas em forma de desenho, pois se trata de um livro para crianças de até 8 anos de idade. O interessante é perceber que, mesmo sendo uma outra forma de imagem, não se distancia das demais na construção do signo. Em todas as imagens, a construção dos significados ideacionais se dar pela representação da ação.

CONCLUSÕES

Como resultados das análises aqui feitas, percebe-se que os Livros Didáticos, ao representar as quebradeiras de coco babaçu, vão na contramão do que defende Bezemer e Kress (2009) sobre o aumento das imagens no século XXI. Ao contrário, não reforçam a ideia de representar (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) antes de aprender a ler e escrever. Não dão estímulos para que, além de desenvolver a capacidade cognitiva necessária, os alunos possam analisar o meio social, político e econômico vivido, em sua maioria, por filhos e filhas de quebradeiras de coco babaçu no estado do Maranhão.

Pode-se perceber que, no último livro didático usado nas escolas públicas do estado do Maranhão, para os alunos de 4º e 5º ano, nas disciplinas de História e Geografia, nenhuma representação visual das quebradeiras de coco babaçu é encontrada.

É necessário que as escolas passem a trabalhar o conceito de leitura com uma visão mais ampla, considerando como fatores interferentes no processo de ler outras formas de representação da mensagem impressa. As escolas reforçam o ensino da leitura como mera decodificação de texto. Cabe, ainda, uma reflexão se a língua faz parte da cultura e como produto de construção social, assim, a leitura da língua, falada ou escrita, faz parte desse processo de construção e não pode ser apenas decodificado.

As formas de representação têm relação com os tipos de uso que se pretender dar as informações. No caso das quebradeiras de coco babaçu, há uma não representação imagética e, quando há, é de forma rude, destorcida e preconceituosa, sem o devido valor simbólico, cultural e econômico que elas têm no estado do Maranhão. A maioria das mensagens têm sido compostas com a

utilização de um conjunto de modos de representação. A escrita não pode mais figurar como a única portadora das informações de um texto. Como esclarece Santos e Pimenta (2014):

> O outro nível a ser considerado além da representação é o da comunicação. Se os atores sociais escolhem para representar — seguindo a sua motivação — o que consideram a forma mais apta e plausível, podemos entender que eles o fazem para que a mensagem seja entendida no contexto em que ela acontece. As escolhas, isto é, as formas de expressão dos atores sociais são ativadas a partir do que eles consideram ser mais transparente naquele contexto e naquela cultura. (p.301)

Ou seja, alinhado ao processo de ensino, a representação das quebradeiras de coco babaçu deveria estar ligada à formação da criticidade dos alunos, tendo em vista que, após os desdobramentos, seriam levantadas situações reais da sociedade – algumas até vividas pelos alunos – para a problematização e a busca de soluções diante das realidades do mundo externo.

Ademais, ainda cabem outras análises sobre a metafunção textual que implicam a produção dos livros didáticos no estado do Maranhão e principalmente dessa não-representação das quebradeiras de coco babaçu.

7

Felipe José Fernandes Macedo
Sônia Pimenta

Sustentabilidade e Risco Social: a representação da empresa Samarco na mídia jornalística brasileira

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.141-157

SUSTENTABILIDADE E RISCO SOCIAL

Nunca se discutiu tanto sobre o tema da sustentabilidade e a necessidade de um uso mais responsável dos nossos recursos naturais como no atual cenário contemporâneo de comunicação. Recentemente, o rompimento da barragem da empresa Samarco, em Bento Rodrigues, distrito de Mariana (MG), por exemplo, ganhou grande destaque na mídia nacional e internacional por conta da dimensão desse desastre que, além de causar a morte de dezenove pessoas, também afetou todo o ecossistema da região, alterando-o significativamente. Desastres como esse revelam a importância do discurso ambiental na chamada modernidade reflexiva[1]. Nesse contexto, o homem se vê obrigado a lidar com diversas questões que desafiam as bases fundamentais do seu sistema político, social, econômico e cultural, sendo que parte dessas questões surge, ironicamente, do próprio "sucesso" da sociedade industrial que, junto ao seu desenvolvimento técnico e científico, trouxe consigo situações de crise e riscos sociais até então inexistentes.

Para o sociólogo alemão Ulrich Beck (1997), essa crise não se refere apenas às questões ambientais, mas também a uma crise institucional da própria sociedade industrial, na qual os homens têm de tomar decisões rápidas, práticas e éticas no que se refere às suas ações sobre o mundo natural. Dessa problemática, surge, no início da década de 1980, o conceito de sustentabilidade, quando o renomado ambientalista Lester Brown define que uma sociedade sustentável seria aquela "capaz de satisfazer suas necessidades sem colocar em perigo as perspectivas das gerações futuras" (CAPRA; LUISI, 2014, p.434). Para o físico e ambientalista Fritjof Capra (1996), o grande desafio para se alcançar um paradigma

1. Neste artigo, o termo "modernidade reflexiva" é utilizado para caracterizar a sociedade pós-moderna ou contemporânea.

sustentável decorre da dificuldade de se romper com a lógica do sistema econômico atual, que valoriza a competição, a expansão e a dominação, enquanto uma economia sustentável teria como base a cooperação, a conservação e a parceria.

Ao mesmo tempo em que se discute exaustivamente sobre a questão ambiental, surgem novas formas de se falar e produzir sentidos sobre esse assunto, dado o vasto repertório de possibilidades de significação disponíveis na atual paisagem semiótica, com textos cada vez mais multimodais, ou seja, com maior diversidade de modos semióticos, tais como o verbal, o imagético, o sonoro, o gestual etc. Entretanto, embora muito se discuta sobre a importância de um desenvolvimento sustentável e a urgência de medidas que reduzam o impacto ambiental, nota-se que, no âmbito acadêmico, ainda é incipiente o número de pesquisas e trabalhos científicos que se preocupam com esse tema sob o viés da linguagem e dos estudos linguísticos. Dessa forma, este trabalho procura preencher parte dessa lacuna.

Assim, o objetivo principal deste artigo é analisar a representação da empresa Samarco em duas reportagens veiculadas na mídia jornalística brasileira logo após o acidente com a barragem da empresa. Cumpre ressaltar que representação é aqui entendida como:

> [...] um processo no qual o produtor de um signo, seja adulto ou criança, tenta fazer a representação de algum objeto ou entidade seja ele físico ou semiótico, e no qual o seu interesse naquele objeto no ponto de fazer a representação é complexo e acontece conectado com a história cultural, social e psicológica do produtor do signo e focalizado pelo contexto específico no qual o signo é produzido (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 07, tradução nossa)[2].

2. No original:: *"[…] representation as process in which the maker of signs whether child or adult, seek to make a representation of some object or identity, whether physical or semiotic, and in which their interest in the object, at the point of making the representation is a complex, arising the cultural, social, psychological history of the sign-maker, and focused by the specific context in which the sign is produced"* (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p.7).

Além desta introdução, este trabalho possui mais três seções. Na seção a seguir, apresentamos, mesmo que brevemente, as teorias linguísticas de base sistêmica utilizadas neste trabalho, dentre elas a abordagem Multimodal (BEZEMER; KRESS, 2015; KRESS, 2010; JEWITT, 2009; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), a perspectiva teórica da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHIEESSEN, 2004), especialmente o sistema de transitividade, e também a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Em seguida, apresentamos os dados e as análises das reportagens que compõe o *corpus* deste trabalho. Por fim, na quarta e última seção, apresentamos as considerações finais pertinentes aos objetivos aqui propostos.

MULTIMODALIDADE, GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL

A multimodalidade pode ser considerada parte da história da linguagem humana, já que desde as chamadas primeiras línguas, na África Subsariana, pequenas populações já produziam sentidos utilizando de imagens, gestos e outros modos semióticos. Gunther Kress (2003, p. 339), um dos fundadores desse tipo de abordagem sobre textos, afirma que a multimodalidade pode ser entendida como "uma interação semântica entre a fala, imagens, escrita e outros modos veiculados por meio de outros sentidos – tato e gosto". Para Kress (2010), o conceito de modo é central na atual paisagem semiótica, sendo esse definido como:

> Modos são recursos semióticos socialmente formados e culturalmente dados para produzir significado. Imagem, escrita, layout, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação (p. 79, tradução nossa)[3].

3. Nossa tradução de: "*Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3d objects are examples of modes used in representation and communication*." (KRESS, 2010, p.79).

Nesse cenário, cabe ao produtor do texto realizar as escolhas que ele acredita serem as mais adequadas dentro dos seus objetivos comunicativos e representacionais. É importante ressaltarmos que essas escolhas não são aleatórias e arbitrárias, mas socialmente motivadas, de acordo com o interesse das instituições e do contexto social no qual esses textos são produzidos e veiculados. Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016, p. 3) formulam três premissas chaves que resumem a multimodalidade, a saber: a) o significado é feito através de diferentes recursos semióticos, cada um oferece potencialidades e limitações distintas; b) produzir significados envolve a produção de "todos" multimodais; c) se nós quisermos estudar os significados, precisamos lidar com todos os recursos que estão sendo usados para criar um "todo" completo.

Já a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2004; THOMPSON, 2004), vem, ao longo dos anos, ganhando espaço no cenário de pesquisas em linguística e linguística aplicada. Parte desse sucesso é atribuído ao fato dessa gramática apresentar um quadro interpretativo e descritivo útil para a análise linguística, ou seja, o modo verbal. Nessa perspectiva a linguagem é vista como um recurso com o qual se constroem significados em contextos sociais específicos.

Para Halliday (2004), as orações possuem a capacidade de codificar três tipos de significados simultaneamente. Esses significados são chamados de metafunções e podem ser de três tipos: ideacional, interpessoal e textual. Thompson (2004, p. 30) explica que a metafunção ideacional trata da forma como nós falamos sobre o mundo interno e externo através da linguagem, o que inclui os mundos que existem em nossas mentes. No caso da metafunção interpessoal, essa se refere ao momento quando utilizamos a língua para interagir, influenciar comportamento, além de estabelecer e manter relações com as pessoas. Por fim, a metafunção textual se preocupa em como ao utilizar a língua nós organizamos nossas mensagens de diferentes formas.

Para o presente trabalho, será fundamental a metafunção a ideacional, mais especificamente o sistema de transitividade. Eggins (2004, p. 213-215) afirma que ao olhamos a oração pela dimensão da metafunção ideacional e do sistema de transitividade, estamos olhando para a gramática da oração como representação. Essa autora também explica que os processos materiais estão relacionados ao fazer, a ações concretas, tangíveis, e cita dois tipos de participantes mais frequentes nas orações com processos materiais, o ator (*actor*) e a meta (*goal*). No caso do ator, ele é o participante que desempenha uma ação. Já a meta representa o participante para quem, ou o que, a ação é direcionada.

Diferentemente dos processos materiais, nos quais falamos sobre ações concretas, os processos mentais representam nossas experiências internas no mundo da consciência, o nosso pensar e sentir. Eggins (2004, p. 225) esclarece que Halliday divide os processos mentais em três classes: cognição (verbos de pensar, entender, saber), afetivo (verbos de gostar, temer etc.) e percepção (verbos de ver, ouvir etc).

O terceiro tipo principal de processo, chamado de relacional, não envolve ações no mundo externo, nem eventos no mundo da consciência, mas sim a relação entre duas entidades. Nesse tipo de processo, uma coisa é dita "ser" (no sentido de significar) alguma outra coisa. Nas palavras de Halliday e Matthiessen (2004, p. 210), isso significa dizer que as orações com processos relacionais procuram caracterizar e identificar, e não representar ações e eventos.

O quarto tipo de processo proposto pelo Sistema de Transitividade é chamado de comportamental e está localizado no limite entre os processos materiais e mentais. Os processos comportamentais representam comportamentos fisiológicos e psicológicos, ou seja, a externalização de processos da consciência. A maioria dos processos comportamentais apresenta apenas um

participante, chamado de comportante (*behaver*), sendo esse tipicamente humano. Halliday e Matthiessen (2004) apresentam outro tipo de participante, chamado de *behaviour*[4]. Esse participante realiza a função de especificar mais o processo, assim como corre com o escopo nos processos materiais.

No quinto grupo de processos, estão os verbais, aqueles relacionados ao falar, dizer. Esses processos podem ser localizados na fronteira dos mentais e materiais. Entendemos aqui que é a partir de uma realidade no mundo da consciência que utilizamos os processos verbais. Os processos verbais apresentam três participantes. O dizente (*sayer*), o responsável pelo processo verbal, o recebedor *(receiver*), aquele a quem o processo é direcionado, e, por fim, a verbiagem (*verbiage*), aquilo que é dito.

No último tipo de processo, chamado de existencial, temos verbos relacionados ao existir, ao que acontece. Esses são realizados normalmente pelos verbos haver, existir e ter. Nos existenciais, só há um participante, chamado de existente. A FIGURA 1 apresentada logo a seguir resume os tipos de processos:

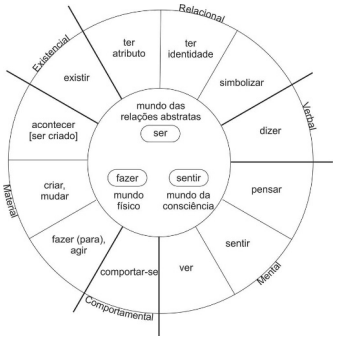

FIGURA 1 – A Gramática da Experiência: Os Tipos de Processos.
Fonte: Baseada em Halliday e Matthiessen (2004, p.172)

4. Termo ainda sem tradução.

A Gramática do *Design* Visual foi desenvolvida com base nas metafunções da linguagem apresentadas na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2004). A metafunção ideacional, ao ser adaptada por Kress e van Leeuwen (2006), passa a ser chamada de estrutura dos Significados Representacionais. Os Significados Representacionais se preocupam em examinar os participantes presentes na imagem e as ações que estes executam.

Esses autores argumentam que também visualmente há estruturas que possibilitam a construção das experiências dos indivíduos, assim como na metafunção Ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional. Kress e van Leeuwen (2006) justificam a importância das imagens afirmando que:

> Estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da "realidade". Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão conectadas aos interesses das instituições sociais dentro das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. Estruturas visuais nunca são meramente formais: elas possuem uma dimensão semântica extremamente importante. (p.47)

Assim, torna-se fundamental para alcançarmos os objetivos aqui propostos, uma investigação que reconheça o potencial semiótico das imagens no processo de produção de sentidos, partindo da premissa de que os textos são multimodais. Portanto, as análises feitas aqui não poderiam privilegiar um modo (visual) em detrimento de outro (verbal).

ANÁLISES MULTIMODAIS DAS REPORTAGENS

Nesta seção, apresentamos as análises multimodais de duas reportagens sobre o rompimento da barragem da Samarco veiculadas nos portais eletrônicos de notícias *G1* e *Folha de São Paulo*, respectivamente. Cumpre ressaltarmos que nossa análise verbal,

através do sistema de transitividade, será restrita às orações nas quais a empresa, ou um dos seus responsáveis, é um dos participantes. Dessa forma, as outras sentenças não serão aqui objeto de análise, visto que o nosso objetivo é investigar a representação da empresa Samarco, e não os outros participantes presentes nos textos analisados.

REPORTAGEM 1 (R1) – PORTAL DE NOTÍCIAS DO G1

A primeira reportagem[5] (R1) que compõe o *corpus* deste trabalho foi publicada no dia 05 de novembro de 2015, e atualizada em 21 do mesmo mês e ano, no portal de notícias *G1*. Logo no início de R1, temos a primeira ocorrência do termo "Samarco", localizada bem abaixo de um vídeo aqui não analisado[6]. Vejamos, a seguir, a análise dessa oração através da rede do sistema de transitividade:

O rompimento da barragem de rejeitos da mineradora Samarco, cujos donos são a Vale a anglo-australiana BHP,	Causou	uma enxurrada de lama que inundou várias casas	no distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, na Região Central de Minas Gerais, na tarde desta quinta-feira (5).
Ator	Processo Material	Escopo	Circunstância

É interessante observarmos que o participante "ator", ou seja, aquele que desempenha a ação, não é a Samarco em si, mas o "rompimento da barragem". Esse tipo de configuração parece reforçar uma imagem de "isenção" por parte do produtor de R1,

5. Disponível em http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/11/barragem-de-rejeitos-se-rompe-em-distrito-de-mariana.html. Acesso em: 15 março. 2018.

6. Neste trabalho, a nossa análise multimodal será restrita ao modo verbal e imagético devido aos limites do gênero artigo. Dessa forma, os vídeos não foram investigados, o que seria pertinente em pesquisas futuras.

além de “suavizar” a responsabilidade da empresa, já que atribui o desastre ao “rompimento da barragem”, e não à empresa. Além disso, podemos notar a presença de um participante chamado “escopo”. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), esse tipo de participante tem a função de completar o significado do processo e também construir o ambiente no qual o processo ocorre.

No parágrafo a seguir, podemos identificar um tipo de escolha linguística que irá se repetir ao longo de toda a R1: o uso de processos verbais. Dentro do sistema de transitividade, esses tipos de processos representam um recurso fundamental para a criação de diálogos, narrativas e também para atribuir autoria em discursos.

[...] a mineradora	havia afirmado	que duas barragens haviam se rompido,	de Fundão e Santarém.
Dizente	Processo verbal	Verbiagem	Circunstância

O participante “verbiagem”, muito comum no texto analisado, se refere ao conteúdo do que é dito ou codificado, de acordo com o sistema de transitividade. Vejamos mais alguns exemplos desse tipo de configuração a seguir:

No dia 16 de novembro,	a Samarco	confirmou	que apenas a barragem de Fundão se rompeu.
Circunstância	Dizente	Processo Verbal	Verbiagem

Como dito anteriormente, os processos verbais ocupam um papel central em R1. É através desses tipos de processos, identificados nos grupos verbais, que a empresa se pronuncia publicamente sobre o desastre e as suas consequências. Mais adiante, temos outra ocorrência de um processo verbal, a saber:

O diretor-presidente da Samarco, Ricardo Vescovi,	em comunicado divulgado no perfil da empresa no Facebook	por volta das 23h desta quinta,	afirmou	que o rompimento ocorreu em duas barragens
Dizente	Circunstância	Circunstância	Processo Verbal	Verbiagem

O participante "dizente" não é mais a Samarco, mas o seu diretor-presidente. Novamente, nota-se, em R1, uma representação de empresa que procura "prestar contas" e esclarecimentos pelos infortúnios causados em decorrência do rompimento da barragem, sempre através de processos verbais. Vejamos, a seguir, mais uma sentença que exemplifica esse tipo de configuração:

Porém, no dia 16 de novembro,	a mineradora	confirmou	o rompimento de uma barragem e não duas.
Circunstância	Dizente	Processo Verbal	Verbiagem

Chama a atenção no texto a ausência de processos materiais, ou seja, aqueles relacionados ao domínio do "fazer". O predomínio de processos verbais talvez possa ser explicado pelo fato de R1 ter sido produzida no mesmo dia do desastre.

O diretor-presidente da empresa	diz	que o rompimento foi identificado	na tarde desta quinta e, [...]
Dizente	Processo Verbal	Verbiagem	Circunstância

Na sequência, continuando a sentença reproduzida acima, temos a única ocorrência na qual a empresa parece desempenhar uma ação mais "tangível" em relação ao desastre, acionando o "plano de ação emergencial".

[...] imediatamente,	[...] foi acionado	o plano de ação emergencial de barragens para priorizar o atendimento das pessoas que trabalham	no local ou que vivem próximo às barragens.
Circunstância	Processo Material	Meta	Circunstância

Nesse caso, o participante "ator" é elíptico, ou oculto, e se trata da empresa Samarco, já que ela é a responsável por acionar o referido "plano". Entretanto, essa é a única sentença em que há uma representação de empresa que realiza, através de um processo material, uma ação no mundo real.

As imagens ocupam um papel fundamental na construção dos sentidos potenciais produzidos em R1. Entretanto, percebemos o foco na representação do acidente, sem nenhuma referência direta à empresa Samarco. Vejamos como isso ocorre nas FIGURAS 2 e 3, reproduzidas a seguir:

FIGURA 2 – Desabrigados que tiveram que deixar suas casas. Fonte: http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/11/barragem-de-rejeitos-se-rompe-em-distrito-de-mariana.html

FIGURA 3 – Deslocamento da lama pelo Rio Doce. Fonte: http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/11/barragem-de-rejeitos-se-rompe-em-distrito-de-mariana.html

Na FIGURA 2, podemos observar alguns dos moradores da região afetada pelo acidente representados em uma estrutura classificacional do tipo simbólica na qual, segundo a Gramática do *Design* Visual, o foco não está nas ações, como ocorre em uma estrutura narrativa, mas são representados em termos do que são/significam. O volume de roupas no chão traz ênfase para as doações, reforçando a ideia de "necessitados". Esse tipo de configuração parece contribuir para a construção de uma nova identidade desses moradores, que agora se tornam outro grupo: o dos "desabrigados", favorecendo sentidos relacionados à tragédia, aos danos, a fim de que o leitor sinta uma espécie de revolta e indignação ao acontecido.

O mapa reproduzido na FIGURA 3 representa uma estrutura classificacional do tipo analítica que, no caso de R1, desempenha a função de apresentar ao leitor algumas informações mais técnicas do referido acidente, conferindo credibilidade e precisão aos fatos noticiados. Adicionalmente, percebemos a presença de algumas linhas, principalmente nas cores vermelha e azul. Essas também trabalham para construção de sentidos, pois ajudam o leitor a compreender a dimensão do impacto causado pelo deslocamento da lama ao longo do Rio Doce. Além disso, percebemos a escolha do uso da cor vermelha, culturalmente relacionada a sangue; mais uma vez, apontando para a ideia de tragédia e sofrimento. Assim, o mapa, aparentemente "técnico" e "científico", também apresenta aspectos subjetivos, podendo provocar comoção e espanto no leitor, ao ver a extensão do acidente.

REPORTAGEM 2 (R2) – PORTAL DE NOTÍCIAS FOLHA DE SÃO PAULO

A segunda reportagem[7] (R2) foi publicada em 05 de novembro de 2015, dia do rompimento da barragem, e atualizada no dia

7. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1702717-barragem-de-mineradora-se-rompe-no-interior-de-minas-gerais.shtml. Acesso em: 15 março. 2018.

seguinte, no portal eletrônico de notícias *Folha de São Paulo*. Sob a perspectiva da metafunção ideacional, mais especificamente a rede do sistema de transitividade, R2 apresenta uma configuração muito parecida com a R1, já que novamente o produtor da reportagem privilegia o uso de processos verbais atrelados ao participante "Samarco", ou um dos seus representantes. Vejamos, nos recortes reproduzidos a seguir, a forma como a representação multimodal da empresa Samarco ocorre:

Um "tsunami de lama"	Destruiu	centenas de casas, arrastou carros e caminhões [...]	[...] num subdistrito da cidade histórica de Mariana	após duas barragens de uma mineradora se romperem
Ator	Processo Material	Escopo	Circunstância	Circunstância

Na sentença anterior, é possível observar que a mineradora, no caso a Samarco, ocupa um papel circunstancial em relação ao desastre. O participante "ator" do desastre novamente não é a empresa, mas a metáfora "tsunami de lama".

Na sequência da R2, temos a Samarco como participante "dizente", assim como ocorreu em R1, e o participante "verbiagem", que, nesse caso, se refere aos abalos que poderiam ser os responsáveis pelo rompimento da barragem. Vejamos a sentença reproduzida a seguir:

[...] a Samarco	disse	que houve abalos sísmicos na região às 14h
Dizente	Processo verbal	Verbiagem

Já, no próximo trecho, é interessante observar que o produtor da R2 configura um sentido mais "emotivo" ao representar o discurso do participante "dizente" através do processo verbal "lamentou".

Na noite desta quinta,	o diretor-presidente da Samarco, Ricardo Vescovi,	lamentou,	em vídeo divulgado na internet,	o acidente.
Circunstância	Dizente	Processo Verbal	Circunstância	Verbiagem

Ainda no mesmo parágrafo do recorte reproduzido anteriormente, temos outra sentença na qual o processo verbal é realizado pelo ator "a empresa". Vejamos:

A empresa	afirma	ter se mobilizado para atender as pessoas e mitigar os danos ambientais.
Dizente	Processo verbal	Verbiagem

Quanto ao modo semiótico visual, R2 apresenta uma configuração muito parecida com a de R1, em que o foco se concentra no acidente e nas pessoas atingidas por ele; não há uma representação direta da empresa Samarco, como podemos ver na FIG. 4 e na 5.

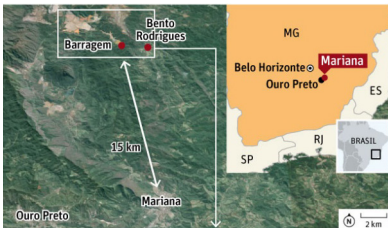

FIGURA 4 – Região atingida pelo rompimento da barragem da empresa Samarco. Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1702717-barragem-de-mineradora-se-rompe-no-interior-de-minas-gerais.shtml

FIGURA 5 – Desabrigados após o rompimento da barragem Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1702717-barragem-de-mineradora-se-rompe-no-interior-de-minas-gerais.shtml

Em R2, temos, assim como em R1, uma estrutura classificacional analítica, na qual são apresentadas algumas informações técnicas do acidente. Diferentemente do mapa de R1, a *Folha de São Paulo* optou por linhas brancas para representar a extensão do acidente no mapa (FIG. 4). Porém, na parte direita da FIG. 4, vemos o nome da cidade com fundo vermelho ("Mariana"). Nesse sentido, o mapa se afasta do seu caráter teoricamente objetivo, representando a cidade como se ela estivesse "banhada em sangue", reforçando, portanto, a ideia de catástrofe e calamidade.

Além desse tipo de configuração, R2 apresenta uma estrutura conceitual simbólica, tal como ocorre em R1. Na FIGURA 5, temos, novamente, como participantes representados, os moradores da região, também chamados de "desabrigados". Percebemos que ela favorece a ideia de vitimização dos participantes; as roupas no chão e os colchões também fazem parte dessa construção conceitual simbólica, para que o leitor se comova com a situação de pessoas que agora dependem de doações para satisfazer suas necessidades básicas.

Assim, notamos que o uso do modo visual, tanto em R1 quanto em R2, forneceu informações técnicas, por meio de mapas (FIG. 3 e 4), trazendo a dimensão geográfica da abrangência do acidente. Entretanto, a forma como essas informações foram arranjadas e orquestradas, especialmente no que se refere ao uso das cores, revela traços subjetivos em textos comumente vistos como objetivo e "frio". Além disso, o modo visual trouxe fotos das pessoas afetadas (FIG. 2 e 5), projetando-as como vítimas, que agora vivem em abrigos, com pouca estrutura e necessitando de contribuições de voluntários e doações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi realizar uma investigação em reportagens publicadas em portais eletrônicos de notícias sobre o rompimento da barragem da Samarco a fim de verificar a construção multimodal da representação dessa empresa. As análises realizadas através do sistema de transitividade em R1 e R2 revelaram o predomínio de processos verbais, ou seja, verbos que expressam o dizer, comunicam ou apontam algo. Esse tipo de configuração pode, como dito anteriormente, estar atrelada

ao fato de as reportagens analisadas terem sido produzidas no mesmo dia do desastre, ou logo após ele, o que justificaria os diversos pronunciamentos e discursos realizados pela Samarco e seus responsáveis. O sistema de transitividade também se mostrou eficiente para a análise do modo verbal, contribuindo, assim, com uma investigação multimodal.

Em relação ao modo imagético, este se revelou como um recurso valioso na construção dos sentidos potenciais produzidos tanto em R1 quanto em R2. Entretanto, cumpre pontuar que, enquanto o modo verbal prioriza a representação da empresa Samarco, o modo visual acaba por privilegiar mais a representação do referido acidente e das pessoas prejudicadas por ele. Isso significa dizer que as imagens cumprem a função de provocar o leitor em relação às consequências e ao local do catastrófico evento, enquanto o modo verbal demonstra como a empresa se posiciona em relação ao desastre.

Por fim, cumpre ressaltar que as análises aqui realizadas não são, de forma alguma, conclusivas, já que se trata de um *corpus* pequeno apenas com reportagens publicadas em datas muito próximas do desastre. Entretanto, foi possível traçar algumas observações acerca da articulação linguística e visual na construção de significados e da representação da empresa.

8

João Paulo Silva Barbosa

Multimodalidade, identidade de gênero e os significados religiosos no pôster do filme *Pecado da carne*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.158-176

Os pecados nos unem.
Oz, Tom Fontana, 4ª temporada.

INTRODUÇÃO

O pecado é a violação das regras, a transgressão de valores, a vulnerabilidade do espírito, a fraqueza da carne, a corrupção dos desejos. Assim como sinaliza nossa epígrafe, o pecado nos une em nossa condição de sujeitos carnais, de ser humano dotado de pulsão e de desejos, de pessoas propensas ao desvio. O discurso religioso sobrepõe-se a nossa humanidade porque "Dois milênios de civilização cristã moldaram a forma de se ver o mundo, a ética, os seres humanos e a arte" (VADICO, 2005, p. 19). Assim, o cinema, ao se alicerçar sobre um substrato religioso, pode veicular ideologias e normatizações sobre a sexualidade e a identidade de gênero.

O nosso corpo, muito além de suas dimensões físicas e de suas atividades orgânicas, tornou-se um espaço de tratados normativos, um lugar de saberes e de dizeres; somos, portanto, discursivamente constituídos e regulados. Inseridos no espaço social e nos relacionando com nossos pares, submetemo-nos a uma disciplina biológica dos corpos, que coloniza nossos desejos, impulsos e prazeres. A normatividade, habitualmente, agenciada pelo discurso judiciário, pedagógico, religioso e clínico, determina padrões de comportamento aceitáveis e, diante do que classifica como desvio, exerce uma correção através de uma série de proibições.

Realizadas essas reflexões iniciais, estabelecemos como tema deste trabalho as implicações do cristianismo sobre a produção de significado e sobre a identidade de gênero, no pôster de divulgação do filme *Pecado da carne / Eyes wide open*. Este filme de 2009 é uma produção israelense de Haim Tabakman, que

aborda o conflito homossexual entre dois personagens amplamente imersos na cultura cristã ortodoxa. A pesquisa que realizamos não se concentra em analisar o filme, nosso *corpus* se restringe ao material gráfico de divulgação. Esclarecemos de antemão que, quando necessário, recorreremos aos dados da sinopse para garantir uma maior contextualização as nossas afirmações.

Nosso objetivo geral é investigar a relação entre identidade de gênero, produção de significados e aspectos religiosos no pôster de *Pecado da carne*, levando em conta as suas versões original (inglês) e traduzida (português). A natureza do *corpus* nos insere numa perspectiva multimodal e, por isso, estipulamos como objetivos específicos: a) relacionar os elementos verbais e visuais, que constituem o material gráfico; b) mapear a produção de significados, através de marcas discursivas do campo religioso cristão; c) identificar a identidade de gênero dos sujeitos *queer* firmada no *corpus*.

Iniciamos nosso artigo, propondo uma reflexão sobre a multimodalidade (KRESS, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) a partir do escopo da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988). Em seguida, organizamos nossa metodologia dentro do quadro teórico da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001). A fim de efetuar uma análise discursiva do *corpus*, acionamos teorias de apoio, sendo cada uma descrita em seções específicas. Para analisar os elementos verbais, recorremos à Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e aos Estudos da Tradução (BRAGA; PAGANO, 2011; FERREGUETTI *et al*., 2011; HARVEY, 2000; KENNY, 1998; RODRIGUES JÚNIOR, 2006a, b). Para a leitura das imagens, utilizamos a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006).

Propusemos uma reflexão sobre algumas bases teóricas do cinema (FERNANDES; SIQUEIRA, 2010; RIVERA, 2008; SORLIN, 1985) e sobre os pressupostos do cinema *queer* (LOPES, 2006; LOURO,

2008; PAIVA, 2007). Subsequentemente, ao discorrer sobre a identidade de gênero, resgatamos o conceito de representação social (HALL, 1997), o qual foi ampliado pelas perspectivas da Teoria *Queer* (BUTLER, 1998, 2002, 2003; PRECIADO, 2002) e pelo dispositivo histórico da sexualidade (FOUCAULT, [1976] 1988). Por fim, dispusemos a seção dedicada à análise, seguida pelas considerações finais.

SITUANDO O *CORPUS*: A MULTIMODALIDADE E AS CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA SOCIAL

Vemos constantemente diferentes modos semióticos (cromatismo, imagens, gestos, vestuário, postura corporal *etc.*) se integrando para efetivar significados e constituir mensagens, sob o formato de gêneros textuais multimodais (a exemplo, destacamos o pôster de divulgação do filme *Pecado da carne* / *Eyes wide open*, adotado como *corpus*, neste artigo).

Para Kress (2010), a comunicação contemporânea lida com significados multimodais e, socialmente, situados. Por essa mesma razão, Hodge e Kress (1988, p. 7) nos asseguram que um sistema de significados deve levar em consideração as estruturas e os processos sociais, bem como as mensagens e o próprio significado. Em qualquer ato comunicativo, as mensagens são dotadas de direcionalidade (origem, meta e propósito), além de se submeterem aos contextos de situação (onde o registro se adéqua às variáveis de campo, relações, modo) e de cultura (contexto mais amplo no qual se forjam os gêneros textuais).

Além disso, as mensagens são constituídas por dois planos, o mimético (texto) e o semiósico (discurso). O plano mimético leva em conta a representação da realidade através da linguagem, assim como os elementos primários (estrutura, atividades de produção /

elaboração do texto). Já o plano semiósico se associa aos aspectos da comunicação, à negociação social dos significados, à ação discursiva dos sujeitos. A agenda da multimodalidade, por sua vez, consiste em identificar ambos os níveis, de representação e comunicação, envolvidos na mensagem (HODGE; KRESS, 1988).

Kress e van Leeuwen (2001), ao estabelecerem o escopo da multimodalidade, apresentam 04 estratos onde é possível processar o significado: discurso (conhecimento sobre algum aspecto da realidade construído socialmente); *design* (aspecto conceitual, formato a partir do qual a mensagem se manifesta); produção (processo de elaboração e organização); distribuição (vias de transmissão / vulgarização da mensagem). Discorreremos, nas seções a seguir, sobre algumas disciplinas legatárias da Semiótica Social, que nos auxiliaram no processamento do significado, como a Análise Crítica do Discurso, a Gramática Sistêmico-Funcional e a Gramática do *Design* Visual.

DO MODELO DE ANÁLISE DO DISCURSO AOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Fairclough (2001, p. 91) define discurso como prática de representação e significação do mundo e advoga que a língua e a vida social estão em constante relação. Expoente da Análise Crítica do Discurso (de agora em diante, ACD), o autor nos fornece instrumentos teórico-metodológicos para analisar a relação entre linguagem, poder e sociedade; em outras palavras, através da ACD, podemos investigar o funcionamento linguístico no interior das relações sociais.

Para operacionalizar o estudo dos eventos discursivos, Fairclough (2001) apresenta um modelo de análise do discurso

a partir das práticas de linguagem, didaticamente, divididas em 03 dimensões: *texto, prática discursiva e prática social*. O *texto* engloba vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. A *prática discursiva* contempla os processos de produção, distribuição e consumo dos textos. A *prática social*, por sua vez, dedica-se a aspectos mais fluidos, tais como a ideologia e a hegemonia. Esse modelo tridimensional orienta nossa metodologia de trabalho, cujos procedimentos apresentamos a seguir.

Ao organizar o *corpus*, na seção dedicada à análise, distribuímos os pôsteres em par, obedecendo à seguinte ordem: texto de partida e texto de chegada. Partiremos da prática social, atravessando a prática discursiva, rumo ao estrato do texto. Ao realizar esse percurso na figura de chegada, buscaremos, no fim do processo, compreender a construção social da identidade de gênero dos sujeitos *queer*, sempre munidos da perspectiva construcionista de Hall (1997).

Como a metodologia possui natureza estritamente discursiva, nosso trajeto de análise tende a nos evidenciar a relação entre o poder, as ordens do discurso e a mudança social. Ao principiarmos pelo estrato da prática social, é essencial que ativemos o dispositivo histórico da sexualidade (FOUCAULT, [1976] 1988); a configuração dos sujeitos *queer* no discurso cinematográfico (PAIVA, 2007; LOURO, 2008); a desnaturalização das marcas heteronormativas de subordinação das sexualidades desviantes (BUTLER, 1998, 2002, 2003; PRECIADO, 2002).

Ao migrarmos para a esfera da prática discursiva, daremos relevo aos processos de produção e interpretação dos cartazes. Buscaremos, através do processo de produção textual, marcas materiais da prática social deixadas na superfície textual do *corpus*; através do processo de interpretação, perseguiremos vestígios da mesma, impressos ao texto. Percorridas as modalidades da prática

social e da prática discursiva, nosso próximo passo é atuar na esfera do texto. Nossa primeira ação consiste em descrever e relacionar os elementos verbais e visuais das figuras.

A descrição dos elementos imagéticos ficará sob o encargo da Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Utilizaremos os significados composicional (categoria valor da informação) e representacional (categorias ação transacional unidirecional e reação transacional). Para descrevermos os elementos linguísticos, adotaremos a visão de grupos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e colocações advindas dos Estudos da Tradução.

Os procedimentos metodológicos apresentam, separadamente, os passos a seguir em cada esfera do quadro tridimensional. Ressalvamos, contudo, que o desenvolvimento da análise tende a dissolver as fronteiras entre texto, prática discursiva e prática social, priorizando a conexão das práticas de linguagem. Nossas pontuações sobre a representação dos sujeitos *queer* e a identidade de gênero se encontram não apenas na seção de análise, mas se estendem também nas considerações finais.

A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Halliday e Matthiessen (2004) abordam a língua inserida em seu contexto porque ela realiza funções externas ao sistema linguístico, as quais se responsabilizam por moldar sua organização interna e / ou gramatical. O modelo hallidayano nos remete a duas ideias: cadeia (eixo sintagmático) e escolha (eixo paradigmático). As unidades sintagmáticas são realizações linguísticas presentes na organização da oração, enquanto as paradigmáticas estão

relacionadas a um nível mais profundo da linguagem, como, por exemplo, as escolhas sintagmáticas realizadas pelos falantes.

A partir das noções de cadeia e escolha, podemos compreender o significado dos termos *sistêmica* e *funcional*, que caracterizam a abordagem linguística dos autores. *Sistêmica* se refere ao significado como escolha, à linguagem como rede de opções que se entrelaçam; já *funcional* se relaciona aos recursos disponíveis para descrever, interpretar e fazer significados, aos usos que fazemos da língua inserida nos contextos de situação e de cultura.

A Gramática Sistêmico-Funcional (de agora em diante, GSF) nos possibilita descrever as estruturas da linguagem e compreender os mecanismos que produzem os significados de um texto. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), toda recorrência às formas linguísticas é funcional porque mostra a nossa necessidade de agir através da língua em nosso meio social e esse uso que fazemos aponta para as nossas escolhas — conscientes ou não — dentro das possibilidades que o sistema linguístico nos disponibiliza. A escolha por determinadas palavras ou as combinações que efetuamos, inseridas em contextos específicos, produzem significado e é em torno dele que devemos nos concentrar.

Sob a ação do contexto, a estrutura gramatical da língua se mobiliza para produzir significados. Fundamentados nesse pensamento, os autores conceituam linguagem como um sistema semiótico composto por estratos (fonológico, grafológico, léxico-gramatical e semântico). Os estratos, por sua vez, ocupam o eixo paradigmático, pois figuram os padrões ou regularidades, mostrando que elemento pode assumir o lugar do outro. A estrutura / oração, combinações de formas linguísticas, ocupa o eixo sintagmático, apontando o que pode ou não ser combinado.

A conexão entre os estratos da linguagem resulta na unidade do texto, possibilitando relações mais complexas, como as de

coesão e coerência. Quando empregamos o termo *texto*, temos ciência de que se trata de uma unidade ampla composta por muitos sistemas (sonoridade, grafia, fraseado, significado). A produção textual é circulada pelo contexto que tem impacto direto sobre o propósito comunicativo e sobre a significação. Quando nos detemos no texto, precisamos pensar também no seu entorno (contexto de situação e de cultura), pois o uso funcional da linguagem tem estreita relação com o meio social. Após essas considerações preliminares, os autores nos apresentam três categorias léxico-gramaticais, comumente chamadas de metafunções, as quais trazem a oração como escopo. A oração, vista como unidade multifuncional, permite o cumprimento de alguns propósitos: compreender o meio; relacionar-se com os outros e organizar informações. Esses propósitos estão respectivamente ligados às metafunções ideacional, interpessoal e textual.

A oração, não sendo um bloco maciço e indivisível, pode, segundo uma ordem sintagmática da língua, ser decomposta em unidades, a saber: grupos, palavras e morfemas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 20). Os autores propõem uma escala de níveis para as unidades da oração, alocando, acima de todos os níveis, os complexos oracionais. Em nosso *corpus*, faremos a decomposição do grupo nominal *Pecado da carne*, investigando através de suas unidades, a produção do significado.

A GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL: O COMPOSICIONAL E O REPRESENTACIONAL

Kress e van Leeuwen (2006) remontam às metafunções de Halliday e Matthiessen (2004) para estipular a estrutura dos significados visuais (representacional, interativo e composicional)

e criar, em seguida, um quadro de categorias e subcategorias, que nos dão suporte para analisar as imagens. Os significados representacionais originam-se da metafunção ideacional; eles se baseiam nas escolhas efetuadas dentro de um código para representar objetos em sua relação com o mundo. Os significados interativos são formados a partir da metafunção interpessoal e se concentram na relação entre o produtor e o receptor de um signo, buscando analisar as formas adotadas na interação. Os significados composicionais, oriundos da metafunção textual, prezam os elementos internos e externos utilizados na formatação dos textos.

Em nossa análise multimodal do *corpus*, recorremos aos significados composicional (categoria valor da informação) e representacional (categorias ação transacional unidirecional e reação transacional). No significado composicional, damos proeminência à disposição espacial dos elementos visuais de uma determinada situação, com o intuito de compreender como esses elementos se relacionam, espacialmente, uns com os outros. A categoria valor da informação se concentra na posição ocupada (topo, base, esquerda, centro, direita) pelos elementos representados na imagem. Na polarização horizontal, os elementos posicionados à esquerda são designados de dado; os posicionados à direita, de novo. O dado e o novo trazem consigo significados específicos; a exemplo, o dado representa o conhecido, o já-aí, o familiar, enquanto o novo representa o desconhecido, o modificado, o contestável. Na polarização vertical, os elementos dispostos na parte superior correspondem ao ideal e os na parte inferior, ao real. O ideal é visto como informação idealizada ou generalizada, enquanto o real é identificado como informação mais específica e próxima da realidade.

No significado representacional, temos a descrição dos participantes de uma ação, que pode ser realizada em duas categorias: estrutura narrativa (da qual nos valemos) e estrutura conceitual. Na estrutura narrativa, encontramos, entre outros, os

processos de ação e reação. Esses processos são representados por vetores, linhas reais ou imaginárias indicativas de direção.

Os vetores podem estabelecer uma relação transacional ou não transacional. Na ação transacional unidirecional, o vetor conecta dois participantes (o ator e a meta), partindo a ação do ator em direção à meta. Os processos reacionais são caracterizados pelo vetor emanado da direção do olhar. Na reação transacional, o vetor produzido pela linha visual liga dois participantes, o reator e o fenômeno.

TRADUÇÃO: HIBRIDISMO DISCURSIVO E DESLOCAMENTOS CULTURAIS

A linha discursiva dos Estudos da Tradução, aqui representada por Rodrigues Júnior (2006a, b), concentra-se nos elementos da cultura de partida e da cultura de chegada dos textos envolvidos na atividade tradutológica, a partir do filão da ACD. Essa perspectiva, da qual somos partidários, sustenta que aspectos socioculturais são textualizados tanto no texto de partida (texto original) quanto no de chegada (texto traduzido). Ferreguetti *et al*. (2011), pesquisadores dos Estudos da Tradução baseados em *corpus*, ao recorrerem ao padrão de equivalência tradutória, lançam dois pontos que nos são indispensáveis: (1) o tradutor gerencia a formação de significados, tendo em vista os contextos culturais da língua-fonte e da língua-alvo; (2) o tradutor, dentro de um grande conjunto de itens e significados da língua-alvo, realiza escolhas para traduzir a língua-fonte. Braga e Pagano (2011), num pensamento semelhante, destacam a importância das escolhas do sujeito na construção do texto traduzido.

Para Rodrigues Júnior (2006a, b), o texto de chegada pode manter uma autonomia em relação ao de partida, uma vez que ambos se submetem a diferentes contextos culturais e discursivos,

o que não, necessariamente, elimina a conexão entre eles. Por essa razão, o autor advoga pelo hibridismo discursivo na tradução. Harvey (2000), ao estudar a relação entre tradução e as noções de comunidade e identidade gay, assevera que a atividade tradutória é regulada, em termos de possibilidades e limitações, pela cultura de recepção. Semelhantemente, Kenny (1998) argumenta que textos traduzidos costumam sofrer processos de higienização, podendo ganhar uma versão mais contida.

Reconhecemos que a tradução traz em si possibilidades e impossibilidades; que a peculiaridade dos sistemas linguísticos e culturais impõe muitos desafios aos tradutores. Faz parte do domínio público que a tradução suscita, sobretudo, diferenças entre línguas e culturas e, não obstante, em nosso *corpus*, deparamos com essas dessemelhanças. Compreendemos que as atividades de tradução se apresentam quase sempre a serviço do mercado e buscam atender, sobremodo, às exigências da cultura de recepção. Portanto, os aspectos de autonomia, hibridismo discursivo e higienização tornam-se fulcrais para a nosso entendimento acerca da identidade de gênero, no cartaz do filme *Pecado da carne*.

OS SUJEITOS *QUEER* NO CINEMA

O nosso patriarcado instituiu o sistema binário (masculino e feminino; macho e fêmea; homem e mulher) para enquadrar a sexualidade e cercear identidades de gênero que não se ajustam a esse eixo. Desde então, a sexualidade, tradicionalmente, vem sendo definida pelo sexo biológico e os sujeitos, fora das normas heterossexuais, encontram-se vulneráveis a diversas formas de violência, aos estereótipos e à marginalização. Muitas culturas ainda tratam a heterossexualidade como um gênero fundante e, por consagrarem essa base de referência, produzem discursos

excludentes e preconceituosos, tratando os sujeitos *queer* como anômalos, doentes, desviantes.

A partir do século XVIII, conforme Foucault (1988), a Medicina, a Psiquiatria e a Justiça ganharam força e poder discursivo sobre os homossexuais. Regulados por forças econômicas e políticas, os discursos do sexo empoderavam instituições (Medicina, Pedagogia, Justiça, Religião), produziam saberes (o sexo como fim reprodutivo; o sexo é atividade de adultos casados; heterossexualidade como norma; homossexualidade como desvio) e consolidavam poderes (tratamento clínico para os casos de homossexualidade e histeria, código proibitivo para o sexo).

Hall (1997), inserido num enfoque construcionista, trata a representação dos sujeitos sociais como um sistema aberto e complexo, conectado às práticas discursivas e submetido a relações de poder, esclarecendo que, ao longo da história, alguns grupos sempre exerceram poder discursivo sobre outros. Diante disso, avalizamos que a representação social é um produto discursivo cujo sentido é atravessado por regimes de verdade e por relações hegemônicas. As muitas formas de representação presentes no espaço social são gestadas, na maioria das vezes, nos discursos legitimados e divulgados, sob a forma de saberes institucionalizados.

O desconstrucionismo *queer* (BUTLER, 1998), numa postura contra-hegemônica, trabalha com a ressignificação do sujeito e com um posicionamento político e de resistência frente à heteronormatividade. Butler (2002, 2003) e Preciado (2002) reforçam a distinção entre sexo e gênero, explicando que gênero é uma performance, uma construção social. Logo, a morfologia sexual não é basilar para a identidade de gênero, tampouco para a representação social.

O cinema, como artefato cultural, é um espaço fecundo para percebermos as muitas formas de representação dos sujeitos

sociais, que se põem em cena. Rivera (2008) advoga que a grande contribuição da Psicanálise para o cinema foi mostrar o trânsito do sujeito, as posições do eu; o cinema nos permite, de acordo com a autora e em termos lacanianos, refletir os efeitos do sujeito: "O cinema tem, sem dúvida, como uma de suas vocações, a reflexão sobre si mesmo, sobre a imagem, sobre o sujeito. Sobre a vida" (RIVERA, 2008, p. 65). Fernandes e Siqueira (2010), em consonância com esse pensamento, alegam que a indústria cinematográfica constrói e posiciona os sujeitos, legitima algumas identidades sociais em detrimento de outras, autoriza e controla o espaço do lazer.

Sorlin (1985), como historiador do cinema e situado num viés sociológico, concebe o filme como um produto cultural integrado à zona econômica. O capitalismo industrial, de acordo com o autor, deflagrou a expansão do cinema, mas, como contrapartida, submeteu, de forma negativa, a arte ao poder econômico. As leis do mercado, a cada dia, tornaram-se mais representativas na produção e na distribuição de objetos audiovisuais, interferindo principalmente na rede de correspondência, interação e projeção existente entre o filme e o espectador. Como podemos conjecturar, a experiência estética dos filmes sempre esteve atrelada ao eixo de produção e consumo. O código cultural do cinema canalizava, portanto, a ordem social capitalista de atender aos anseios do espectador como forma de garantir a audiência do filme. O cinema, agenciado por leis mercantilistas, era governado por interesses dominantes e sofria interdições de poder.

Segundo Louro (2008), a partir dos anos 1990, os filmes de cunho homossexual despontaram com mais vigor nas telas do cinema, entretanto a homossexualidade ainda carregava resíduos de posição social desviante. Para Paiva (2007), os filmes *queer* costumam trazer, muitas vezes, personagens marcados por rótulos e estigmas. Lopes (2006), por sua vez, aponta que a relação entre estereótipo, estigma e cultura marcou uma luta política e teórica

contra uma imagem negativa e a favor de uma imagem mais positiva do homossexual no cinema.

A CONSTRUÇÃO CULTURAL DOS SUJEITOS *QUEER* NO *CORPUS*

FIGURA 1- Eyes wide open
Fonte: filmow.com

FIGURA 2 - Pecado da carne
Fonte: www.cineclick.com.br

Dispomos, a seguir, os cartazes que submetemos à análise:

Eyes wide open remete ao alerta dado pela comunidade ortodoxa aos personagens Aaron (Zohar Shtrauss) e Ezri (Ran Danker) diante da infração que viriam a cometer. Pai de quatro filhos e respeitável administrador do açougue da família, num bairro ultraortodoxo de Jerusalém, Aaron emprega e abriga o jovem Ezri. O que, no início, era uma relação de empregador e empregado, de senhorio e inquilino transforma-se num envolvimento íntimo. A tradução *Pecado da carne* reforça que o contato carnal entre homens é pecaminoso. A análise do grupo nominal que constitui o título, conforme vemos abaixo, revela que os itens lexicais pecado e carne possuem uma alta carga semântica proveniente do campo religioso cristão.

Pecado	da carne
Grupo nominal	Grupo preposicional
Grupo nominal	

Podemos resgatar muitos textos religiosos que dissertam sobre o pecado e/ou sobre sua relação com a carne, com a matéria, com o profano. Destacamos, como exemplo, duas passagens bíblicas, a primeira da Primeira Epístola de São João e a segunda do Evangelho de Mateus: "Todo aquele que pratica o pecado transgride a Lei; de fato, o pecado é a transgressão da Lei" (João 3:4); "Vigiai e orai, para que não entreis em tentação; o espírito, na verdade, está pronto, mas a carne é fraca" (Mt. 26: 41).

O nosso circuito cultural é atravessado por discursos religiosos que, em muitos casos, são usados para fundar normas e torná-las vigentes. A propagação implícita ou explícita de princípios religiosos ativa uma noção adâmica de pecado, sendo este tudo que transgride a lei, tudo que escapa à norma. Não obstante, associado ao erro e à corrupção, o pecado da homossexualidade é a violação da heterossexualidade.

A imagem de partida, diferente da de chegada, pode ser descrita com o auxílio do significado composicional, através da categoria valor da informação. No polo ideal, o participante Ezri, com olhos semicerrados, volta-se para a direita; no polo real, o participante Aaron, com os olhos completamente fechados, está virado para a esquerda. A direção contrária dos participantes já revela que o afeto entre dois homens entre homens está na contramão das convenções sociais; nesse mesmo sentido, os olhos fechados dos participantes exercem uma resistência à ideia expressa no título *Eyes wide open.*

O significado representacional ampara a descrição da imagem de chegada. Ao tocar os ombros de Ezri e olhá-lo fixamente nos olhos, Aaron estabelece uma ação transacional unidirecional e uma reação transacional, respectivamente. O contato físico (ação) e a intensidade do olhar (reação) revelam o envolvimento e essas vias de fato já são o suficiente para caracterizar o pecado da carne.

O título e a imagem original policiam-se quanto aos modos de abordar a temática gay, mostrando-se muito mais reservados que o pôster de chegada. Autônoma em relação ao original, a tradução *Pecado da carne* explicita não só o contato entre os participantes, mas todo um julgamento social em torno da homossexualidade. A serviço de marcas culturais conservadoras, a atividade de tradução, em *Pecado da carne*, ativa princípios religiosos em torno da sexualidade. Arraigado em nosso sistema cultural, o discurso religioso articula feixes de discursos sexistas heteronormativos, contestando práticas discursivas divergentes e representando os sujeitos homossexuais como pecaminosos e transgressores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, relacionamos, através de uma ação interdisciplinar, um problema social (construção da identidade de gênero e religiosidade) e uma questão linguístico-discursiva (produção de significado) em práticas semióticas específicas (cartaz de divulgação de filmes *queer*). Para cumprir esse fim, confrontamos teorias legatárias da Semiótica Social (GSF, GDV, ACD), Estudos da Tradução, Teoria *Queer* e algumas bases do cinema. Ao nos debruçar sobre a identidade de gênero e sobre o significado produzido no pôster de *Pecado da carne*, encontramos alguns resultados, que nos remeteram a aspectos da cultura receptora do cartaz de divulgação.

Os aspectos a que nos referimos têm a ver com a configuração do sujeito *queer* no interior de uma cultura cristã e em como os discursos construídos em torno dessa figura deflagraram indicadores sociais de subordinação e ilegitimidade. Nossa pesquisa, contudo, não assume projeções totalitárias sobre o material de análise. As afirmações que fizemos e os resultados a que chegamos são restritos ao nosso *corpus* e à metodologia que adotamos.

Percebemos que o título traduzido, em sua relação com as imagens de divulgação, acionou significados do campo semântico religioso, evidenciando maneiras de ser e agir da cultura de recepção, onde é significativa a tradição cristã. Dessa forma, os discursos deslocados da cultura original se redesenharam aos moldes da cultura de chegada, obedecendo às diretrizes do poder normativo. Ao confrontar os textos das FIGURAS 1 e 2, notamos que a tradução promoveu relações de autonomia cultural, o que, para Rodrigues Júnior (2006a, b), não elimina a conexão entre eles. Essa autonomia apenas endossa como os valores culturais e religiosos podem interferir na identidade de gênero, na arte (cinema) e na tradução. Na FIGURA 2, principalmente, a representação dos personagens encontrou-se submetida à moral religiosa; as ideias de transgressão da lei divina e de pecado tornaram-se elementares para a configuração da identidade *queer*.

Retomando Foucault (1988) e Hall (1997), compreendemos a representação social como um produto discursivo delimitado por campos estratégicos de poder. Os efeitos do poder heterossexual, no texto de chegada, definiram a figura do LGBT como sexualidade dissidente, solapando a diversidade de gêneros e reafirmando o sexismo. Como nos assegura Foucault (1988), o poder encontra respaldo na lei; dessa forma, a representação social dos sujeitos *queer*, na FIGURA 02, atuou como um reforçador das relações de poder heteronormativo na sociedade brasileira.

Asseveramos que o pôster de *Pecado da carne* é fruto de uma experiência cultural e, assim como outros cartazes de divulgação de filmes *queer* que circulam na sociedade brasileira, exerce um grande impacto sobre nós, sobre nossa maneira de pensar, agir e reagir à sexualidade e à diversidade de gêneros. Vimos que os padrões religiosos e heterossexuais, em muitos casos, subordinam a conjuntura *queer*, limitando a vivência da sexualidade. Por fim, dissertamos que a religiosidade, tanto no campo artístico (cinema) como no social, ainda costuma agenciar os sujeitos e normatizar os corpos e os desejos.

9

Eduardo Dias de Carvalho Filho

A Influência do Facebook® nos Discursos de Estudantes de uma Turma de 7º Ano do Ensino Fundamental

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.177-197

INTRODUÇÃO

As redes sociais ganham um espaço cada vez maior na vida e no cotidiano dos indivíduos na atualidade. No Brasil, isso se tem potencializado em larga escala nos últimos anos. Segundo dados de uma pesquisa realizada em janeiro de 2013 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, (IBOPE), dos 53,5 milhões de usuários ativos da *internet* no Brasil, 86% destes estão presentes nas redes sociais. Isso equivale a 46 milhões de usuários ativos. Ainda, de acordo com a pesquisa, o total de usuários segue uma tendência constante de crescimento[1]. De acordo com uma pesquisa mais recente, realizada também pelo IBOPE em 2016, metade dos eleitores brasileiros receberam informações sobre política através de redes sociais, dentre elas, o *Facebook*®[2], e, ainda, outra[3] publicada em 2017 mostra, por meio dos dados, que redes sociais terão mais influência na escolha dos eleitores em 2018 que a mídia tradicional.

Entre pré-adolescentes e adolescentes, a realidade da presença nas redes sociais não é diferente e as pesquisas encontradas são ainda mais recentes. O Comitê Gestor da *Internet* no Brasil (CGI) publicou, em novembro de 2016, uma ampla pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: *Tic kids Brasil Online*[4] *2015*. A pesquisa indica

1. *Site* Oficial do IBOPE: http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/numero-de-usuarios-de-redes-sociais-ultrapassa-46-milhoes-de-brasileiros/ [Acesso em 12 de abril de 2017].

2. *Site* Oficial do IBOPE: http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/metade-dos--eleitores-brasileiros-receberam-informacoes-sobre-politica-pelo-facebook-twitter-ou-whatsapp/ [Acesso em 12 de abril de 2017].

3. Fonte: *Site* Oficial do IBOPE: http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/redes--sociais-e-midias-tradicionais-sao-as-fontes-de-informacao-com-mais-influencia-na-escolha-do--presidente-em-2018/. [Acesso em 12 de abril de 2017].

4. Pesquisa sobre o uso da *internet* por crianças e adolescentes no Brasil [livro eletrônico]: TIC Kids online Brasil 2015 = Survey on internet use by children in Brazil – sICT Kids online Brazil 2015 / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: https://www.cgi.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso--da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2015/. [Acesso em 12 de abril 2017]

que 87% das crianças e adolescentes possuem perfis em rede sociais; entre faixas etárias específicas, destaca-se aquela a que o *corpus* deste estudo está associado: 79% dos adolescentes entre 11 e 12 anos e 93% entre 13 e 14 anos.

A partir desses dados, a relevância de estudos em torno das redes sociais e sua influência na população se mostra crescente, à medida que essas redes estão tão presentes e preponderantes como meios de comunicação e informação. Um estudo sobre as potencialidades de investigação e que pondera a pluralidade de possibilidades de pesquisa que a rede apresenta é o trabalho de Emediato (2015). Nele, é proposto um percurso analítico-discursivo do *Facebook*®. A Análise do Discurso, dessa forma, oferece meios profícuos a essa pesquisa, e este estudo opta por utilizar das teorias da Semiótica Social e da Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) para demonstrar um aspecto específico, através do recorte de um *corpus*, que podem ser um indicativo das influências mencionadas.

Sendo assim, contextualizando o estudo, faz-se necessário explicitar como o *corpus* foi produzido (a sequência didática aplicada), por quem (sujeitos envolvidos) e pelo que esse *corpus* é composto. O recorte do *corpus* é feito em função da metodologia de análise, explicitada no item Fundamentação teórica e metodologia. Ainda, a configuração da rede social é analisada com reflexões em torno do papel dessa configuração na presença e preponderância das informações lá presentes. Por fim, são feitas as análises das imagens e considerações sobre as influências que este estudo pode nos indicar, dentro de toda a complexidade social que as abrange. Trata-se de um caso específico, que se apresenta como um convite a uma pesquisa mais ampla, já que o tema oferece tantas potencialidades.

CONTEXTOS DO ESTUDO

Os sujeitos produtores do *corpus* que será analisado neste estudo são os 33 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental que fizeram a atividade como foi proposta (melhor explicitada no próximo item). Esses alunos estavam divididos em duas turmas – 7ºA (13 alunos) e 7ºB (20 alunos) –, e a grande maioria tinha 12 anos; alguns já tinham feito 13 e, apenas 1, 14. A escola pertence ao poder público do Estado brasileiro e funciona ligada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): o Centro Pedagógico. É uma escola gratuita, com alunos de classes sociais com alguma variabilidade. Os alunos entram na escola através de sorteios publicados em editais no próprio *site* da escola[5].

É importante, entretanto, notar que há fatores para a entrada nesta escola que são excludentes. O acesso à informação de que há uma escola de ensino fundamental que funciona através da UFMG e o conhecimento a respeito da possibilidade de ingresso nela pelo público externo à universidade são fatores que já denotam algum privilégio de quem tem esse acesso em relação a pessoas de contextos sociais mais fragilizados na sociedade brasileira. A informação e o sorteio não são amplamente divulgados, sendo apenas lançados no *site* da escola. Há, portanto, um conhecimento prévio necessário para isso, e a universidade ainda tem dificuldade de dialogar e de estar aberta à população mais pobre por conta de suas limitações e da complicada situação social brasileira.

Ainda, mesmo que a família já tenha o privilégio de ter o acesso a essa informação, há ainda outro fator que pode ser excludente: a escola fica no interior do *campus*, que é grande e distante da maioria dos bairros mais pobres. Isso dificultaria o acesso de crianças que

5. Fonte: http://www.cp.ufmg.br/index.php/forma-de-ingresso. [Acesso em 12 de abril de 2017]

dependem de transporte público e que os pais não podem levar ou pagar um transporte privado. A grande maioria de famílias pobres e de contextos sociais mais fragilizados se vê obrigada, em decorrência dessas dificuldades, a colocar seus filhos em escolas que são perto de suas residências ou do trabalho dos pais.

O resultado desses dois possíveis fatores de exclusão faz com que a escola e a turma mencionada não tenham pessoas com situações sociais tão frágeis quando poderia se encontrar em uma escola pública padrão do Brasil. Além disso, famílias ricas ou de classe média, que poderiam pagar uma escola particular, tendem a deixar seus filhos lá, caso consigam a vaga, pelo prestígio que a escola tem. Há alunos que são buscados por motoristas particulares, por exemplo. Em escolas públicas padrão, essas mesmas famílias, muito provavelmente, poderiam optar por pagar uma escola particular, em face do sucateamento do ensino público básico no Brasil. Não foi feito um estudo socioeconômico mais específico sobre a turma em questão, mas essas considerações, para o objetivo deste estudo, já são suficientemente pertinentes para que se entenda um viés de seu espaço social (BOURDIEU, 2003).

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA

A Sequência didática aplicada foi baseada nos direcionamentos metodológicos de Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004) e na prática desses direcionamentos realizada no livro *Universos Língua Portuguesa 6,* de Barros, Pereira e Mariz (2012). O objetivo principal de sua execução foi trabalhar a produção de um artigo de opinião nas duas turmas de 7º ano do Centro Pedagógico da UFMG já mencionadas. A sequência foi dividida em uma sensibilização e preparação de conteúdo prévias, com mais três módulos, tendo sido planejada e aplicada em um período de aulas de três dias.

A sensibilização teve o intuito, além de introduzir um pouco da estrutura do gênero artigo de opinião, também incitar nos alunos o desejo por transmitirem suas ideias. Assim, eles foram convidados a pensar em temas controversos, que têm uma importância social e que os afetariam direta ou indiretamente. Também, em como as discussões desses temas são cruciais e estão presentes a todo o tempo nos meios que eles convivem, e inclusive no *Facebook®.*

Após a sensibilização, foi realizada com eles a preparação de conteúdo. O conteúdo obtido nessa etapa foi a base para o desenvolvimento do *corpus.* O texto final que seria produzido por cada um dos alunos teve como embasamento temático o que eles pesquisaram nessa etapa, que foram reportagens compartilhadas, artigos de opinião, publicações, *memes* ou vídeos que fossem encontrados na *timeline* do *Facebook®* (cuja configuração é discutida posteriormente neste capítulo) dos próprios alunos. A grande maioria os localizou pelos seus *smartphones* e, aqueles que não tinham ou não levaram, usaram *notebooks* fornecidos pela escola. Os alunos foram direcionados a buscarem, na *timeline,* temas que fossem compatíveis com o gênero, ou seja, que fossem controversos em alguma medida, seja no aspecto político, seja em um âmbito social, e realizar, com isso, um levantamento temático e uma produção inicial.

Nos módulos I e II, foram trabalhadas a estrutura do gênero, suas partes e etapas de construção. Dois exemplos de artigos de opinião, finalistas da Olimpíada Brasileira de Português, foram apresentados, discutidos e analisados temática e estruturalmente. Foram feitos também exercícios explorando a estrutura do gênero que se manifestou nos exemplos, para que os alunos tivessem uma boa apreensão sobre o quê um artigo de opinião é composto e como organizá-lo. Assim, no módulo III, foi realizada, discutida e aprimorada, a produção final, em que os artigos de opinião produzidos por cada aluno compõem o *corpus* deste estudo.

O *CORPUS*

Foram produzidos um total de 33 textos, sendo 13 textos da turma 7ºA e 20 textos da turma 7ºB. Houve, no entanto, mais dois textos que foram realizados por alunos que não tinham uma conta no *Facebook®;* sendo assim, por mais que eles tenham participado da atividade, não entraram no *corpus* por não atenderem ao objetivo principal deste estudo e por não seguirem o pressuposto ao qual ele é direcionado. Os temas dos textos foram diversos e trataram de assuntos políticos e do âmbito social que os próprios alunos perceberam como relevantes. Houve mediação, mas o tempo todo com o cuidado de que a ideia e a seleção partissem deles próprios. Foram identificados 15 temas diferentes, dispostos no gráfico da FIGURA 1.

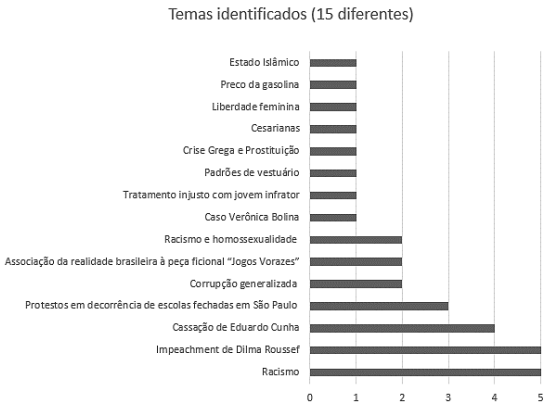

FIGURA 1 – Gráfico dos temas identificados

Em vista dessa variabilidade e da amplitude que poderia ser trabalhada dentro desse *corpus*, foi feito, para este estudo, um recorte levando-se em conta os critérios teóricos e metodológicos que foram selecionados para a análise. O critério essencial para o

recorte foi a presença de uma saliência gráfica que extrapolasse a estrutura do gênero artigo de opinião, notada em 5 textos. As imagens que serviram como critério de recorte e base analítica seguem (uma tarja preta foi colocada na FIGURA 2, em função de preservar o nome do estudante e seu anonimato):

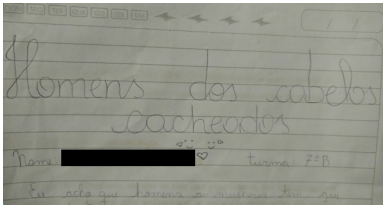

FIGURA 2 – “Homens dos Cabelos Cacheados” Fonte: Arquivo do autor

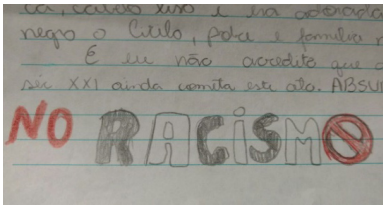

FIGURA 3 – “No Racismo” Fonte: Arquivo do autor

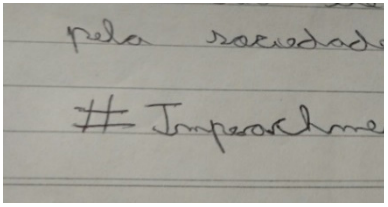

FIGURA 4 - #impeachment de Cunha Fonte: Arquivo do autor

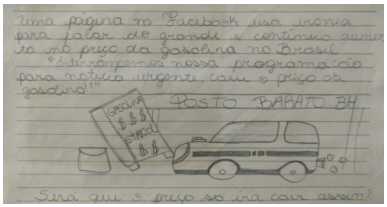

FIGURA 5 – “Posto Barato BH” Fonte: Arquivo do autor

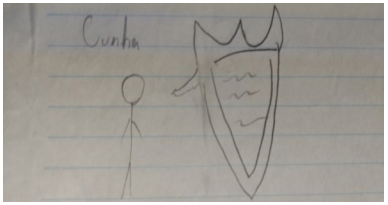

FIGURA 6 – “Cunha e seu argumento” Fonte: Arquivo do autor

A CONFIGURAÇÃO DA REDE SOCIAL *FACEBOOK®*

A rede social *Facebook®* se organiza de modo complexo e com muitas variáveis. EMEDIATO (2015) discorre sobre essa organização e suas consequências sob uma perspectiva discursiva. Na página da central de ajuda da rede[6], há explicações em que os tópicos principais (com vários subtópicos) são: "usando o *Facebook";* "gerenciamento da sua conta"; "privacidade e segurança"; "políticas e denúncias". Para este estudo, a *timeline* e o que nela aparece é o objeto de maior interesse.

Na *timeline*, aparecem as publicações, *links,* compartilhamentos, imagens, vídeos, transmissões, *check-ins* etc. publicadas por outros usuários que a pessoa segue ou que está conectada de alguma forma (amigos de amigos, grupos, eventos). Aparecem também as publicidades. Um usuário escolhe quem vai seguir, sejam pessoas específicas (que podem ser "amigas" na plataforma ou não), assim como páginas, personalidades, eventos, os grupos em que participa, os eventos que recebe atualizações etc. No entanto, o controle que esse usuário tem sobre o que aparece nela não é tão direto e está ligado a mecanismos de funcionamento complexos e que geram várias consequências. Um exemplo disso são os algoritmos que são utilizados e que direcionam o que aparece na *timeline* de um usuário de acordo com o tipo de atividade virtual que ele mantém. O funcionamento da *timeline*, portanto, depende deles, e estes algoritmos são um objeto importante de reflexão.

ALGORITMOS: DEFINIDORES OU REPRODUTORES?

Estamos na era dos algoritmos, em que os *sites* que pesquisamos, nos comunicamos e acessamos usam nossas informações

6. Página: https://web.facebook.com/help/?helpref=hc_global_nav. [Acesso em 12 de abril de 2017].

para redirecionar as próximas publicações de acordo com os nossos próprios interesses. Não é uma exclusividade do *Facebook®,* mas a rede é uma das que usam. Uma interessante publicação que trata sobre essa particularidade, *O Filtro Invisível*, *o que a Internet está Escondendo de Vo*cê (PARISER, 2012), estuda e discorre sobre como empresas como *Facebook®* e *Google®* usam dados, localização, interesses manifestados, círculos sociais e outras informações que compartilhamos, de forma direta ou indireta, na internet. Essa utilização teria interesses mercadológicos explícitos, à medida que moldaria o perfil consumidor do usuário e o redirecionaria para aquilo que ele, dentre o que manifesta, tem mais interesse. Esses algoritmos se complexificam gradativamente, já que manifestam um ponto central de interesse de grandes empresas, como, por exemplo, o *Facebook®* (PARISER, 2012). À medida que os usuários acessam, sentem-se bem e têm contato com aquilo que faz parte do próprio meio, eles tendem a ficar mais tempo naquele espaço e consumir mais os produtos que lhe são direcionados.

Dessa forma, o *Facebook®* pode moldar diretamente aquilo a que os usuários têm acesso; e é o que mostra uma pesquisa realizada por cientistas da empresa e publicada na revista PNAS: *Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks* (KRAMER; GUILLORY; HANCOCK, 2014). Este artigo foi polêmico, nesse sentido, quando utilizou o perfil de quase 700.000 usuários direcionando as publicações que apareciam para eles e que causariam sensações positivas ou negativas, com intuito de analisar o comportamento em cada uma das situações. A reação dos usuários foi intensa e, segundo o Salas (2014), isso ocasionou que o artigo fosse um dos mais ruidosos de 2014.

Como uma possível resposta (SALAS, 2015) a esse ruído, outro artigo ligado à empresa na revista *Science* foi publicado (BAKSHY; MESSING; ADAMIC, 2015), apresentando dados que indicam que é o próprio usuário quem delimita suas preferências de acordo com suas posições ideológicas, o que ocasionaria

que as diferenças práticas entre a plataforma com ou sem os algoritmos não tivessem tanta relevância. Ainda, a pesquisa (BAKSHY; MESSING; ADAMIC, 2015) aponta dados que revelam que os usuários, mesmo com o algoritmo, têm também acesso a conteúdos que são opostos à tendência predominante de pensamento que eles manifestam na rede.

O estudo de Bakshy, Messing e Adamic (2015), mesmo podendo ser uma resposta às polêmicas em torno dos estudos de KRAMER; GUILLORY; HANCOCK, (2014), é importante para pensar que os círculos ideológicos que os usuários se envolvem são complexos, e os algoritmos podem reproduzir uma tendência social de os indivíduos se fecharem em torno das ideias que lhes são mais confortáveis. A complexidade social que está atrelada aos espaços sociais dos indivíduos é analisada, por exemplo, em obras como a de Bourdieu (2003), no capítulo "Espaço social e gênese das classes" do livro *O Poder Simbólico:*

> A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico - nas suas diferentes espécies -, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico [...]. (BOURDIEU, 2003, p. 134).

Dessa forma, essa análise da configuração da rede do *Facebook*® aliada aos dados apresentados e à complexidade da inserção de um indivíduo num determinado espaço social, nos permite concluir que os algoritmos podem manifestar, na realidade, a ponta de um *iceberg* de bases profundas; mesmo que, claro, se aproveitem disso para vender seus peixes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

Os estudos em torno da Multimodalidade e da Semiótica Social são extensos e podem abarcar diferentes perspectivas. De acordo com Kress (2010), a comunicação humana é inerentemente multimodal, mas identificar esses modos não é suficiente para lidar com a complexidade de seus significados no âmbito social. Para o autor, a Semiótica Social, dessa forma, se apresenta como uma alternativa teórico-metodológica que procura ter uma perspectiva ampla sobre a comunicação humana, na pluralidade de manifestações que ela pode se apresentar e na complexidade que seus significados podem ter na esfera social.

As análises das FIGURAS 2 a 6, recorte do *corpus* deste estudo, foram realizadas com base nos pressupostos e categorias analíticas da Gramática do *Design* Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), ao procurar entender o modo gráfico da comunicação que, nelas, se manifestou. A GDV toma como base as metafunções desenvolvidas na Gramática Sistêmica Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e as aplica à linguagem não-verbal; dessa forma, analisa, exemplifica e aplica estas metafunções a partir de outros modos semióticos que não somente a língua escrita.

O critério de seleção para o recorte foi identificar a extrapolação do gênero artigo de opinião, estruturalmente escrito, através de elementos gráficos que se salientaram. A comunicação – portanto, a escrita de qualquer gênero – é multimodal por excelência, como é desenvolvido por Kress e van Leeuwen (2001). Dessa forma, a manifestação da multimodalidade em um texto predominantemente escrito se dá por fatores como cores, *layout*, tipografia, meio de veiculação etc.

Os gêneros, no entanto, como desenvolvido por Bakhtin (2011), existem como intrínsecos à comunicação discursiva e

possuem formas *relativamente estáveis* de se manifestar. Há, assim, características relacionadas ao estilo, ao contexto de fala, aos contextos sócio históricos de manifestação, as palavras e expressões e à forma como se organizam em sua estrutura. O gênero 'artigo de opinião', sendo assim, enquadra-se dentro dessa *relativa estabilidade,* com normas às quais não incluem a presença de elementos gráficos, além do modo escrito. Essa extrapolação da convencionalidade do gênero – que acontece por mais que consideremos a sua escrita como inerentemente multimodal –, é, ainda assim, uma forma de comunicar que se instaurou como necessária no processo comunicativo de alguns sujeitos e se salientaram nesses textos, tanto no modo escrito, como no visual..

Tomando a GDV como referência, o significado composicional, aliado à função textual de Halliday, é um importante aspecto comunicador. Não basta apenas identificar padrões na imagem, mas analisar como eles se impõem:

> Esses padrões não esgotam as relações estabelecidas pela imagem. Há um terceiro elemento: a composição do todo, o modo como os elementos representacionais e interativos são feitos para se relacionarem, o modo como são integrados em um todo significante. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 181, tradução nossa[7])

Desse modo, os autores elencam três aspectos em que a composição pode ser analisada: o valor da informação, a saliência e a moldura. O valor da informação versa sobre a disposição dos elementos e seus valores, atrelados às zonas da imagem: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem; a saliência é um aspecto em que um elemento se diferencia do restante pelas características gráficas que chamam a atenção do espectador para ele; a moldura ou sua ausência também é um ponto importante,

7. No original: *"These patterns do not exhaust the relations set up by the image. There is a third element: the composition of the whole, the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole".* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 181)

que enquadra elementos ou mesmo os separa uns dos outros. Para a análise em questão, o aspecto da saliência foi o critério de seleção do *corpus* por ser a partir dela que ocorre a extrapolação da convencionalidade do gênero e por ser um aspecto em que se pode relacionar com as bases de referência a partir das quais os textos foram produzidos.

Ainda, a tipografia como um modo semiótico (MACHIN, 2007) é um recurso interessante a ser observado em alguns casos, como ressalta Brito e Pimenta (2009), e se mostra necessário nas FIGURAS 2 e 3. Na FIGURA 3, a presença de cor também é um recurso que chama atenção, e a análise deste aspecto está baseada no artigo de Kress e van Leeuwen (2002).

A DELICADEZA DAS CURVAS: A FIGURA 2

A FIGURA 2 (inscrita no tópico *corpus)* representa o título do texto "Homens dos Cabelos Cacheados", cuja intenção foi discutir racismo e homossexualidade. O gatilho temático, de acordo com o aluno, partiu de uma imagem de um homem negro e com cabelos cacheados, vinda de uma publicação que denunciava comentários desrespeitosos que o ofendiam tanto em decorrência de uma suposta orientação sexual em torno da homossexualidade, quanto em decorrência étnica.

O título, por si só, já teria, naturalmente, um componente de saliência em relação ao restante do texto. Nesse caso, entretanto, o aluno o fez com letras consideravelmente maiores e muito diferentes da letra padrão que ele se utiliza, o que define a saliência da informação. Essa contraposição pode ser observada na escrita do aluno, abaixo do título. Ainda, observa-se um desenho de dois rostos e três corações, logo abaixo, como parte da composição. A

escolha da forma tipográfica pode ser um importante comunicador das intenções discursivas que são projetadas (MACHIN, 2007), (VAN LEEUWEN, 2006), e, aliada ao modo visual, nos traz importantes noções comunicativas.

A observação do título e de sua composição, antes mesmo da leitura do restante do texto, pode ativar no leitor uma interpretação mais precisa sobre o tema a partir de uma leitura da composição visual que foi projetada. Quando a tipografia de "Homens dos Cabelos Cacheados" é feita de forma curvilínea, arredondada, colocando-se em contrapartida à escrita padrão do estudante, o ideário de delicadeza e cuidado é, consequentemente, associado. Brito e Pimenta (2009), a partir de Machin (2007), nos apresentam essa característica como parte da metafunção ideacional (HALLYDAY; MATHIESSEN, 2004) aplicada ao componente visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

A delicadeza manifestada na ideação gráfica da tipografia apresenta-se como oposta à figuração do homem macho, heterossexual. Está, desse modo, associada socialmente ao oposto dessa configuração, em especial quando se consideram os imaginários e as representações sociais (CHARAUDEAU, 2006) que projetam a imagem do homem heterossexual brasileiro e seu papel social em uma cultura machista. A relação da tipografia com o desenho reforça essa associação à delicadeza; ainda, pode pressupor uma visão sobre orientações sexuais diversas como positiva, quando dois rostos, sem uma demarcação de gênero específica, são envoltos por dois pequenos corações ao lado e um maior entre eles. O todo composicional, desse modo, lido a partir de uma metodologia que considere o discurso gráfico como comunicante (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996), comunica a representação social (CHARAUDEAU, 2006) de um homem que pode sofrer um duplo preconceito: por sua delicadeza e por seus cabelos. Esses ideários são confirmados pelo texto em questão e sua temática.

TIPOGRAFIA E COR EM CONSONÂNCIA: A FIGURA 3

A análise da tipografia como um sistema multimodal (MACHIN, 2007) pode, ainda, ser associada às cores (VAN LEEUWEN, 2011; KRESS; VAN LEEUWEN, 2002) e comunicar aspectos relevantes na composição. A FIGURA 3 do recorte do *corpus* que este estudo analisa é um bom exemplo de uma configuração gráfica que explora esses elementos. A imagem com os dizeres "no racismo" explora da espessura tipográfica associada ao vermelho e ao contraste entre branco e preto. A tipografia e a cor, além de servirem como propulsores do aspecto da saliência (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), comunicam um discurso no conjunto composicional.

O vermelho pode ser associado à proibição e ao alerta (VAN LEEUWEN, 2011) e o signo que compõe a letra "o" do último caractere afirma essa associação com o sinal do círculo riscado indicando "proibido". Além dele, os próprios dizeres da composição, "no racismo" instituem a ideia de proibição, relacionados a dizeres correntes em inglês como "*no smoking*", por exemplo, mas que também pode estar associado ao uso de uma *hashtag,* recurso muito comum nos meios virtuais e no *Facebook*®. O contraste da cor preta (das letras "r", "c" e "s") em relação à cor branca ("a", "i" e "m") institui o lugar de contraste que ainda existe entre as diferenças étnicas, mas que, para o autor, não deveria existir na forma de preconceitos.

O todo composicional é saliente pela forma com que a tipografia usa de uma fonte espessa, assim como pelas cores utilizadas, pelo tamanho e pelo contraste em relação ao que o gênero artigo de opinião delimita. Ainda, como se pôde observar, a análise do aspecto composicional das cores e do símbolo que compõe a tipografia comunica a ideia principal que o estudante pretendeu passar: o combate ao racismo na sociedade.

A INFLUÊNCIA DA *HASHTAG*: A FIGURA 4

A FIGURA 4 se salienta pela presença de uma *hashtag: "#ImpeachmentdeCunha".* Manifestações desse tipo foram muito comuns na época em que os escândalos envolvendo o deputado e então presidente da Câmara dos deputados do Brasil vieram à tona, na mesma época em que o texto foi escrito pelo aluno. Nesse caso, apenas o aspecto da saliência (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996) se manifestou, mas é interessante notar que o uso de uma *hashtag* que pede pelo *impeachment* do deputado já direciona o ponto de vista que será enunciado.

Esse pré-direcionamento é muito comum em postagens no *Facebook*® e se manifestou indiretamente em vários outros textos que não fizeram parte do recorte (por não apresentarem aspectos de saliência gráfica preponderantes). No entanto, esse uso pode ser percebido com títulos como "Somos Todos Verônica" e "Polícia Fascista", alvos de milhares de *hashtags* compartilhadas na rede social; mesmo que não manifestem diretamente o símbolo que a identifica como tal, a influência de seu uso pelo meio pode ser um importante delimitador para essa presença.

A REPRODUÇÃO GRÁFICA COMO ESTRUTURA COMUNICANTE: A FIGURA 5

A FIGURA 5 compõe uma reprodução do que foi visto na rede social através de um *meme:* de forma satírica, noticia a queda do preço da gasolina e o representa de uma forma não esperada, com um carro derrubando um mostruário de preços. A introdução do texto do estudante indica essa presença em uma página do *Facebook*® e a reproduz de forma literal, com as aspas indicando o que estava

escrito: “Interrompemos nossa programação para notícia urgente: caiu o preço da gasolina!!” e um desenho do que continha a imagem. Ainda, com o dizer abaixo: “Será que o preço só irá cair assim?”.

Nesse todo composicional, o aspecto da saliência é o mais predominante. Ligado a ele, no entanto, os outros dois que compõem o significado composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) podem ser identificados e analisados na estrutura comunicante: o valor da informação e a moldura. O valor da informação pelo aspecto centralizado que a imagem ocupa, estando no meio entre os dizeres da imagem e os dizeres do questionamento do estudante. Esses dois dizeres, ainda, servem como uma moldura para a imagem, pela posição em que se situam e pela relação que estabelecem com ela. Estes aspectos da composição comunicam, de forma clara, o objeto e a crítica que o estudante pretende colocar.

A CRIAÇÃO GRÁFICA COMO ESTRUTURA COMUNICANTE: A FIGURA 6

A FIGURA 6 faz uso do mesmo tema desenvolvido no texto da FIGURA 4, mas de uma forma diferente: o aspecto de saliência (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996) que se observa é realizado por um desenho e suas descrições: “Cunha” e “Argumento”. O desenho que representa o então deputado é simples, mas o desenho que representa seu argumento nos traz algumas evocações que são interessantes. O “Argumento” de Cunha é representado na forma de um balão, o que enquadra em uma representação narrativa (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), ligada à metafunção ideacional (BRITO; PIMENTA, 2009).

Entretanto, esse balão não é representado de forma convencional, mas com formas pontiagudas. Esse formato, no contexto,

pode indicar uma fala dura, áspera, que pode ferir ou trazer más consequências. Ainda, pode-se notar a similaridade com a representação usual do diabo, figura associada ao mal, ligada às crenças cristãs e que é representada, usualmente, com chifres e rosto aquilino. A associação da imagem com a forma de seu contexto de reprodução já pode indicar, portanto, o que o texto do estudante pretende comunicar.

DISCUSSÃO

Um dos aspectos importantes a serem observados são os temas que foram trabalhados. Colocados em correlação à idade dos sujeitos que os produziram, torna curioso perceber que não é tão comum que se discuta temas como homossexualidade, racismo, preço de gasolina e política entre pré-adolescentes em torno de 12 anos. O próprio acesso a esses temas em uma rede social que, como percebemos pelos dados da introdução, é amplamente acessada por sujeitos dessa faixa de idade, pode ser um importante indicativo da influência que a rede e sua configuração pode exercer.

O meio social, no entanto, é um fator importante nesse aspecto, e atua em conjunto em uma rede complexa, incluindo pré-determinações que podem envolver capital cultural, social e simbólico (BOURDIEU, 2003). Esses componentes podem afetar, inclusive, a distribuição dos conteúdos na *timeline,* sendo este assunto um tema que rende amplas pesquisas sobre como isso poderia se processar, qual seria o fator preponderante e como os algoritmos da rede atuariam na intensificação ou mesmo na indução de certos posicionamentos em quem não os teria tão consolidados.

Outro fator importante a se salientar é como a composição multimodal do *Facebook*® poderia induzir relações gráficas

no recorte deste *corpus.* A FIGURA 2 partiu de uma imagem, e pôde-se perceber, pela análise, que ela reproduziu determinadas representações sociais (CHARAUDEAU, 2006) que são diretamente associadas à interpretação da imagem vista pelo estudante. Já a FIGURA 3 produz um sentido discursivo na forma tipográfica e na cor, algo muito presente na rede e que ainda pode ser associado a uma *hashtag* pela forma como se apresenta. A FIGURA 4, em contrapartida, se apresenta explicitamente como a representação de uma *hashtag*, característica intrínseca do meio virtual e que foi reproduzida. A reprodução pôde ser vista de forma clara na FIGURA 5, associada à interpretação do que foi dito; e o estudante produtor da FIGURA 6 criou uma imagem em decorrência do que viu em uma notícia lá publicada. Todos esses fatores são intrínsecos à configuração da rede e à forma como os estudantes lidaram com as informações lá veiculadas.

A configuração do *Facebook®,* dessa forma, com toda a sua riqueza de possibilidades e complexidade de arranjo, se apresenta como uma potencial influenciadora dos discursos desses estudantes. Podemos observar também que essa influência, no entanto, está alocada em uma teia complexa de associações e que a análise deve permear pontos muito específicos. Não é, assim, uma influência total e completamente delimitadora, mas pode gerar consequências importantes na forma de interpretação e veiculação de muitos conteúdos que são centrais na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo se apresenta como um estudo de caso que procura delimitar pontos de interesse em uma pesquisa que se mostra ampla e muito complexa. Através da aplicação de uma

sequência didática que envolvia a presença dos estudantes no *Facebook®,* procurou-se construir uma perspectiva analítica, crítica e ampla sobre como a influência da rede poderia ser pensada no *corpus* gerado. Para isso, a melhor forma de trabalho em um estudo deste porte seria a delimitação de um recorte, feito a partir da Multimodalidade e GDV (KRESS, 2010), (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

A análise da configuração da rede e a complexidade de suas relações é um ponto importante para não relacionar essa influência como totalizante e questionar sua imposição sobre outros fatores sociais que influem no processo. No entanto, elas puderam ser observadas em pontos importantes, como pelo acesso a temas pouco convencionais à idade dos sujeitos e pela forma como as imagens analisadas usam de modos semióticos e interpretações gráficas vindas da estrutura multimodal desse meio.

A amplitude das reflexões possíveis em torno do assunto torna-o um importante catalisador de pesquisas e estudos em torno de suas complexidades. A área de Análise do Discurso oferece muitos meios para essa pesquisa, e a Multimodalidade a partir da teoria da Semiótica Social se apresentou como um suporte efetivo nessas análises. Este trabalho, assim, se apresenta como um convite à pesquisa e à reflexão em torno de temas que podem envolver tantas áreas, como Ciências Sociais, Tecnologias de Informação, a Comunicação e Artes.

10

Jacyara Sheyla dos Santos Martins

Modos Semióticos: comunicação em capas de livro e DVD

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.198-211

OS LEITORES E AS CAPAS

A mensagem por meio de capas tende a seduzir o leitor e convidá-lo a seguir adiante com a leitura, por isso os elementos visuais são tão relevantes nesse tipo de texto. Embora os recursos passem despercebidos por alguns leitores, as escolhas foram, de alguma maneira, motivadas conforme os interesses do autor. É com o intuito de propor uma leitura crítica de interpretação dos recursos visuais de capas literárias que se formula o objetivo principal deste trabalho. A questão de pesquisa envolve a investigação dos possíveis potenciais de sentido que a tipografia, as cores, as metafunções ideacionais e interpessoais exercem sobre as imagens selecionadas.

Sabendo que a imagem é reconhecida como um modo semiótico e de seu potencial em representar categorias e ações assim como o modo verbal, o *corpus* selecionado consiste em duas capas, temporalmente distantes, mas que dialogam com o mesmo tema em gêneros diferentes. A primeira trata-se da capa do DVD da primeira temporada da série *Once Upon a Time,* e a segunda, capa do livro *Despertar*, baseado na série. Sendo a primeira de 2012 e a segunda de 2013.

MULTIMODALIDADE E SEMIÓTICA SOCIAL

A partir das metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2004 [1994]), Kress e van Leeuwen (2001, 2006 [1996]) ampliaram suas categorias ao âmbito da comunicação visual dando origem à Gramática do *Design* Visual (GVD). Com a ampliação das metafunções aos estudos de outros modos semióticos, agregamos valores aos modos como um todo, não

priorizando apenas um, mas unificando-os à compreensão de todos os modos existentes em um único texto.

Multimodalidade é o arranjo de diversos modos semióticos para representar algo ou transmitir alguma mensagem.

> Como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares das formas de experiência de interação social. Até certo ponto, estas também podem ser expressas linguisticamente. Os significados pertencem à cultura, em vez de pertencerem a modos semióticos específicos. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p.2, tradução nossa[1]).

Com base nesse conceito, o estudo multimodal associado à Semiótica Social se faz proeminente por meio da investigação das estratégias utilizadas nas escolhas de signos, imagens, cores, tipografia, sons e ainda nos possíveis efeitos de sentidos à sociedade. As três funções semióticas de Halliday (2004 [1994]) são retomadas como categorias de análises de imagens por Kress e van Leeuwen (2001) na GDV. Sendo elas: a *metafunção ideacional* e suas representações narrativas e conceituais, podendo ser observadas por meio de vetores nas imagens que se incumbem de representar as ações entre os participantes; a *metafunção interpessoal* lida com as interações entre os participantes representados e os leitores, e também, com as modalizações existentes em um evento comunicativo. O grau de credibilidade e afinidade que é demarcado pela modalização, no estudo das imagens, pode ser percebido por meio de cores (saturação), iluminação e outros detalhes que se articulam em diferentes graus. As imagens nessa metafunção são classificadas em três dimensões interativas: olhar, enquadramento e perspectiva. E, por último, a *metafunção textual,* que lida com a composição das páginas, ou seja, a disposição dos textos verbais ou imagéticos, o grau de saliência e a presença de molduras. Essas são

1. No original: *"Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience forms of social interaction. To some degree these can also be expressed linguistically. Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes"* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 2).

estratégias de organização dos elementos dando maior ou menor destaque para que possamos compreender o valor da informação.

Este é um trabalho inicial de análise comparativa entre duas capas, no entanto, traremos das metafunções ideacionais para o estudo das ações dos participantes e as interpessoais a fim de investigar as formas de interação entre os participantes que estão na imagem e os leitores. A metafunção textual poderá ser analisada em um trabalho posterior. Assim, a proposta permeia-se pelas análises dos textos sob a perspectiva multimodal ao âmbito da Semiótica Social.

TIPOGRAFIA E MULTIMODALIDADE

Com os estudos da natureza semiótica e tipográfica de van Leeuwen (2006), a tipografia é reconhecida como um modo semiótico capaz de representar as três metafunções, contudo, é importante não desvincularmos a tipografia dos outros modos semióticos, como, por exemplo, a configuração de *layout* tipo de imagem e composição verbal. Tipografia é mais que um tipo de letra, seus potenciais de sentido são produzidos por meio da interação com outros modos semióticos e por características como tamanho, contraste de cores, texturas, tridimensionalidade inclinação, etc.

No campo da Multimodalidade, estudamos a tipografia assim como os outros modos semióticos, ou seja, sob a ótica das três metafunções de Halliday (2004 [1994]). A escolha tipográfica pode expressar uma representação de mundo (*metafunção ideacional*); interagir com o leitor por meio de informações, seduções, perguntas e outros (*metafunção interpessoal*) e estabelecer coesão e coerência com os outros modos semióticos presentes no texto (*metafunção textual*). Assim, é pertinente questionar: quais potenciais de sentido a tipografia exerce sobre os textos selecionados para este estudo?

A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

A proposta é analisar os significados ideacionais e interpessoais configurados em duas capas, reproduzidas nas FIGURAS 1 e 2, a seguir:

FIGURA 1 – capa do DVD 1ª temporada
Fonte: https://www.amazon.com

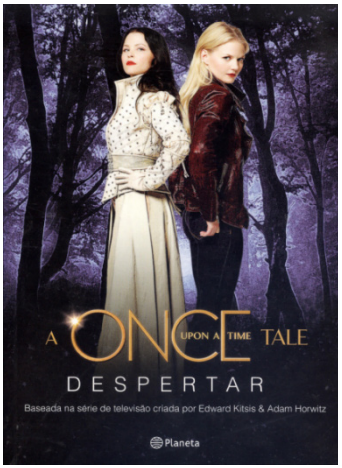

FIGURA 2 – capa do livro *Despertar*
Fonte: https://www.amazon.com.br/

Para a análise dos significados interativos, fizemos um levantamento das três dimensões: olhar, enquadramento e perspectiva de cada participante das duas imagens. Na FIGURA 1, analisamos os cinco participantes representados, eles serão identificados como PR1, PR2, PR3, PR4 e PR5 da esquerda para a direita. E, na FIGURA 2, serão mencionados como PR1 e PR2 também da esquerda para a direita.

Na FIG. 1, o PR1 e o PR2 interagem com o leitor por meio do olhar de demanda, como se eles quisessem dominá-lo. Esse olhar diretamente para a câmera estabelece uma relação de proximidade, convidando o "observador" a se envolver com o texto. Com os corpos retos, voltados diretamente para a câmera, as cabeças levemente abaixadas e os olhares um pouco por cima, as expressões faciais

são marcantes e envolventes. Os enquadramentos estão em *close-up*, resultando em afinidade e as perspectivas são subjetivas, pois podemos observá-los sob um ângulo específico, o ângulo vertical atribuindo-lhes poder. A diferença entre eles é a posição de uma das mãos, o PR1 a deixa em frente ao rosto, uma forma misteriosa de se apresentar.

O PR3 também expressa um olhar de demanda, bem convidativo. O corpo encontra-se posicionado de frente para a câmera com a cabeça reta, ao nível dos olhos, sua expressão é suave e natural. Seu enquadramento em *close-up* estabelece maior proximidade ao mundo real, contribuindo para a construção de uma afinidade com o leitor. As perspectivas, assim como ocorre com PR1 e PR2, também são sujetivas, pois podemos observar a participante sob o ângulo vertical concedendo-lhe poder.

Já a PR4 estabelece uma interação totalmente diferente dos demais participantes da mesma figura. Seu olhar é de oferta, pois oferece ao leitor uma contemplação da imagem. Seu corpo está de meio perfil e seu rosto levemente inclinado para cima, o olhar é superior e está direcionado para o lado, algo fora da imagem, esse olhar "perdido" pode trazer algum traço de ingenuidade à personagem. Seu enquadramento também foi feito em *close-up,* expressando conformidade e proximidade aos participantes externos à ficção. Novamente, a perspectiva é subjetiva e o ângulo é vertical.

Por fim, o último participante da FIGURA 1, o PR5, expressa um olhar de demanda assim como os três primeiros, convidativo e sedutor. O corpo está posicionado de meio perfil, com a cabeça sutilmente abaixada em diagonal, o queixo está direcionado ao ombro e sua expressão é sedutora. A sedução do participante se dá por meio do olhar e também por meio do enquadramento em *close-up,* assim como os outros participantes, as perspectivas também são subjetivas e o ângulo é vertical.

Na FIG. 2, o PR1 e o PR2 estão posicionadas de perfil, mas com os rostos de lado, voltados para a câmera. A PR2 interage com o leitor por meio do olhar de demanda, bem superior e talvez desafiador. A PR1 traz um olhar um pouco mais misterioso, sua cabeça está a um nível superior e a direção do olhar bem intrigante ao mesmo tempo que seduz, desafia. Já a cabeça da PR2 está abaixada e seu olhar elevado para cima, a expressão facial é fechada, séria, estabelecendo, talvez, uma certa confiança de uma personagem corajosa e protetora. Os enquadramentos estão em menor aproximação, resultando em menos afinidade que as personagens da primeira figura. O ângulo vertical mostra as representantes de corpo inteiro, com exceção apenas dos pés, atribuindo-lhes ainda mais poder em relação aos participantes da outra imagem.

QUADRO 1 – Construção dos significados interativos

SIGNIFICADOS INTERATIVOS							
	FIGURA 1					FIGURA 2	
	PR1[2]	PR2	PR3	PR4	PR5	PR1	PR2
Olhar	Demanda	Demanda	Demanda	Oferta	Demanda	Demanda	Demanda
Enquadramento	*close-up*	*close-up*	*close-up*	*close-up*	*close-up*	menor aproximação	menor aproximação
Perspectiva	Vertical	Vertical	Vertical	Vertical	Vertical	Vertical	Vertical

Fonte: Elaboração própria

2. PR: Participante Representado.

As ações e interações em textos imagéticos na metafunção ideacional são representadas por meio de vetores, ou seja, setas ou indicações corporais dos participantes representados que podem assumir o papel de ator ou meta conforme sua representação. Para a análise dos significados ideacionais, fizemos um levantamento das representações narrativas e conceituais. As narrativas se subdividem em: representação de ação, reacional, verbal e mental, de conversão e de simbolismo geométrico. Neste capítulo, investigamos a representação de ação e a reacional. Na FIG. 1, a representação narrativa de ação é categorizada como transacional, pois os cinco participantes representados assumem o papel de atores e o vetor é uma espécie de magia que os conecta à meta, representada pelo cenário de contos de fadas. Já, na FIG. 2, a representação narrativa de ação é bidirecional, pois os dois participantes representados são atores e meta ao mesmo tempo. Os braços das personagens podem ser considerados como vetores que indicam o outro como meta. As representações narrativas reacionais nas duas imagens são não transacionais, pois todos os participantes representados estão com olhar direcionado para algo/alguém fora da imagem.

As representações conceituais, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), são classificacionais ou analíticas. As classificacionais como o próprio nome sugere, classificam os participantes e os organizam em categorias ou subcategorias com traços de semelhança entre eles. Já no processo analítico, os participantes são reconhecidos como portadores – aqueles que interagem com os *possessive attributes* (atributos possuídos). Nas duas figuras analisadas, as representações conceituais são analíticas, pois as participantes portam seus figurinos de acordo com a proposta de cada personagem.

Na FIG. 1, podemos observar a PR1 com detalhes do figurino na mão, uma manga com ponta assim como suas unhas longas, simbolizando um vilão ou bruxo. A PR2 aparece com um acessório na cabeça em renda escura. A PR3 não porta nenhum acessório

em grande destaque, a PR4 utiliza uma joia no pescoço, agregando riqueza à personagem e, talvez, até um título de realeza. A PR5 utiliza um figurino com gola imperial remetendo a imagem de príncipe.

Na FIG. 2, podemos observar mais detalhes nos figurinos das representantes por se apresentarem de corpo inteiro, sendo a PR1 portadora de um figurino claro, composto por um casaco de gola alta, estilo imperial, com mangas longas e justas, sendo a parte dos ombros arredondadas e volumosas, o traje continua justo até a cintura marcando a silhueta como um corpete e a composição continua com uma saia longa sem volume ou ajuste no corpo. Seu figurino é épico, mas com referências contemporâneas, o que poderia representar uma personagem da realeza em "tempos modernos". A PR2 "porta" um traje mais contemporâneo, composto por uma calça jeans escura bem justa e um casaco de couro em tom avermelhado escuro, representando uma mulher do mundo atual, talvez uma justiceira.

QUADRO 2 – Construção dos significados ideacionais

SIGNIFICADOS IDEACIONAIS			
REPRESENTAÇÕES NARRATIVAS			REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS
	De ação	Reacional	
FIGURA 1	transacional	não-transacional	processo analítico
FIGURA 2	bidirecional	não-transacional	processo analítico

Fonte: Elaboração própria

ANÁLISE DAS ESCOLHAS TIPOGRÁFICAS

Assim como as imagens, a tipografia também pode cumprir as três metafunções: pela representação de ações (ideacional), interação em forma de aviso, perguntas e outras (interpessoal), e,

ao demarcar palavras, estabelecendo diferença entre as demais presentes no texto (textual). Van Leeuwen (2006) apresenta os seguintes critérios para tipografia: *espessura,* que corresponde ao grau de negrito; *expansão,* relacionada ao espaço ocupado; *inclinação e formato,* referindo-se a fontes cursivas ou eretas em alguns casos com inclinação para direita ou para esquerda; *curvatura,* em grau arredondado ou reto; *conectividade* entre as letras; *orientação,* lida com as dimensões horizontais ou verticais; *regularidade,* relacionada às variações de tamanho, peso, inclinação, localização e curvatura dos traços de ligação.

A construção dos significados ideacionais será analisada por meio da fonte e cores escolhidas. As fontes presentes nas capas são digitais e sem nenhuma proximidade à escrita manuscrita, estilo tradicional digital. Na FIG. 1, o título está em cor dourada (tonalidade de amarelo) e o antetítulo; "*The complete first season*" está na cor branca agindo no sentido de atenuar a força e a saliência provocadas pela cor do título, de alta temperatura. Na FIG. 2, a fonte e a cor escolhidas para o título foram exatamente as mesmas da primeira. A diferença é o acréscimo das palavras "*a*" e "*tale*", mas que também seguem as mesmas escolhas. O subtítulo "Despertar" aparece na cor branca contrastando com a cor do título. E a informação "Baseada na série de televisão criada por Edward Kitsis e Adam Horwitz" também aparece na cor branca em rima com o subtítulo.

Para os significados interativos, abordaremos a escolha da espessura e tamanho das fontes. No antetítulo da FIG. 1, a espessura é fina, tamanho pequeno e todas as letras em caixa alta. Já o título possui espessura média, tamanho grande e caixa alta em todas as letras também. Na FIG 2, a escolha da espessura foi média para o título, subtítulo e informação. Já o tamanho variou em três aspectos, sendo grande e caixa alta para o título, média e caixa alta para o subtítulo e pequena com letras minúsculas apenas com iniciais de substantivos próprios e início de frase maiúsculas.

QUADRO 3 – A construção dos significados da tipografia

TIPOGRAFIA						
The complete first season once upon a time		FIGURA 1		FIGURA 2		
		A once upon a time tale	Despertar	baseada na série de televisão escrita por Edward Kitsis & Adam Horwitz		
Significados Ideacionais	Fonte	digital	digital	digital	digital	digital
	Cor	Branca	dourada	dourada	branca	branca
Significados Interativos	Espessura	fina	média	média	média	média
	Tamanho	pequena caixa alta	grande caixa alta	grande caixa alta	média caixa alta	Pequena, letras minúsculas, apenas com as iniciais dos nomes próprios e início de frase maiúsculas.

Fonte: Elaboração própria

AS CORES E SEUS EFEITOS DE SENTIDO

Embora o significado das cores não seja universal, conforme os estudos de Kress e van Leeuwen (2002), existem as variações entre as significações micro e macro, ou seja, local e global respectivamente. A cor, assim como ocorre em outros recursos semióticos, não é arbitrária, sua escolha é motivada. No entanto, a investigação da escolha de cores deve levar em consideração o grupo social em que o texto foi produzido

e veiculado, direcionando os possíveis efeitos de sentido produzidos em micro ou macro grupos sociais.

As cores também podem desempenhar as três metafunções, quando, por exemplo, são utilizadas para distinguir, demarcar, hierarquizar indivíduos, lugares, logomarcas e outras representações de mundo, podemos analisá-las acerca da metafunção ideacional. Já os significados interpessoais podem ser estudados em casos em que a cor estabelece uma interação com o leitor, seja ela de impressionar, informar, alertar ou intimidar exaltando sua relação de poder. E as metafunções textuais lidam com a coesão e coerência entre cores de acessórios, tipografia, figurinos e a outros elementos do texto.

> [...] talvez a cor seja um modo característico para a era da multimodalidade. Ela pode combinar livremente com muitos outros modos, em arquitetura, tipografia, *design* de produto, *design* de documento etc., mas não existe sozinha. Ela pode sobreviver apenas em um ambiente multimodal. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 351, tradução nossa[3]).

Para a análise das cores das capas, separamos os participantes representados (PR) do ambiente em cada figura. Na FIG. 1, o PR1 aparece com efeito sépia em tons quentes, a PR2 com iluminação verde, a PR3 em tom de azul e a PR5 em roxo, já a PR4 é a única participante com bastante iluminação e destaque ao batom vermelho e aos olhos verdes, enquanto as outras participantes estão todas em uma única cor. Ainda sobre a FIG. 1, o ambiente estabelece uma rima de cores azul: mar, castelo, montanhas e céu, com detalhes em dourado sendo eles as luzes do castelo, uma magia saindo do mar em direção ao título, também na mesma cor.

3. No original:"[...] *maybe colour is a characteristic mode for the age of multimodality. It can combine freely with many other modes, in architecture, typography, product design, document design, etc., but not exist on its own. It can survive only in a multimodal environment*". (KRESS; VAN LEUWEEN, 2002, p. 351).

Na FIG. 2, a PR1 utiliza um figurino branco em contraste com os cabelos escuros, rosto iluminado e batom vermelho, enquanto a PR2 tem os cabelos claros e utiliza roupas escuras, sendo uma jaqueta na cor vinho e uma calça jeans escura, também está com rosto iluminado e batom vermelho. Já o ambiente trata-se de uma floresta em tons de roxo e preto sugerindo um local sombrio.

QUADRO 4 – Construção dos significados das cores

CORES								
				FIGURA 1		FIGURA 2		
PR1	PR2	PR3	PR4	PR5	AMBIENTE	PR1	PR2	AMBIENTE
efeito sépia – tons quentes	Verde	Azul	alta luminosidade branca; batom vermelho e olhos verdes realçados	Roxo	Azul	figurino branco; rosto iluminado com batom vermelho	figurino vinho e jeans escuro; rosto iluminado com batom vermelho	Roxo e Preto

Fonte: Elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise multimodal das capas, podemos inferir que os *designers* parecem estimular seus potenciais espectadores/leitores a se envolverem em uma narrativa de magias e suspense. Ao serem representados em posição de demanda, com exceção de uma única personagem representada nas duas capas, as personagens interagem estabelecendo uma aproximação e participação do observador.

As cores foram organizadas de modo que percebemos um destaque a uma personagem por meio de um alto grau de brilho contrastado pela presença de fortes tonalidades em outros participantes, esse destaque envolve a emotividade e a atenção do leitor. A tipografia do título foi grafada em tom quente para contrastar com cenário de tons frios na primeira imagem, já, na segunda, o que percebemos foi a escolha da mesma tipografia e cor, talvez com o intuito de resgatar aqueles que já conheciam a série.

Ao apresentar cenários contendo castelo, magia e floresta, os signos visuais escolhidos produzem sentido de lugares associados a contos de fadas, onde tudo é apreciado positivamente. Cabe destacar que, ao invés de utilizar imagens estereotipadas de princesas, a capa do livro apresenta uma imagem de mulheres em posição de poder, subvertendo a imagem de moças ingênuas à espera do príncipe encantado.

Para concluir, é importante destacar as mudanças discursivas e sociais em termos de representação do ideal feminino em narrativas contemporâneas. Tal representação consiste, essencialmente, em tentar aproximar o potencial consumidor (ou consumidora) a uma história fictícia, porém com alguma semelhança à vida real.

11

Ires Figueredo de Souza

Informações ao paciente: análise multimodal das bulas de remédios

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.212-224

INTRODUÇÃO

Este capítulo propõe um estudo comparativo da organização temática das bulas médicas, com base na Gramática do *Design* Visual GDV de Kress e van Leeuwen (2006) e na abordagem multimodal. Procura-se, ainda, demonstrar como essa organização textual produz significados. Dessa forma, a partir das reflexões, serão discutidos possíveis sentidos desses textos.

A escolha pelas bulas de remédio como objeto de estudo surgiu pela necessidade de se entender a organização textual, bem como quais recursos comunicativos são importantes na hora de tratar de um assunto relevante como este. A maioria dos brasileiros já teve ou tem certo contato com alguma receita médica em determinado momento. Os medicamentos (prescritos ou não) fazem parte de muitos dos tratamentos de saúde e sua utilização correta é importante para a qualidade de vida.

Pensando, então, na relevância do assunto, os medicamentos precisam ser bem explicados, devidamente atualizados com as informações de utilização para que seu uso seja feito de forma segura e adequada. Em contrapartida, se uma bula de remédio não contém todas as informações necessárias ou não explicadas corretamente, pode comprometer a vida do paciente. A bula é considerada a principal fonte de informação aos pacientes, e, por isso, assume um papel fundamental na promoção do uso racional de medicamentos (GONÇALVES *et al,* 2002). Assim sendo, é pertinente pensar o fato de como a população brasileira entende as bulas de remédio para que os usos dos medicamentos sejam feitos de forma apropriada.

Dentro do âmbito da linguística, as bulas de medicamentos constituem-se como um gênero textual específico. Marcuschi (2005, p.19) define os gêneros textuais como “entidades sócio discursivas

e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa". Assim, os gêneros são formas da comunicação que atendem às necessidades de interlocuções dos seres humanos em determinados contextos. Dessa forma, as bulas são definidas como um gênero textual descritivo, dissertativo-expositivo e injuntivo, que têm por finalidade fornecer informações necessárias para o uso dos medicamentos. Por esse motivo, o entendimento e estudo das bulas de remédio são importantes dentro do contexto social e também dentro dos estudos linguísticos.

Conforme mencionado anteriormente, a metodologia de análise adotada tem como base conceitos da abordagem da multimodalidade e da GDV, que se constitui como uma ferramenta de estudos das imagens. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), o modo verbal e visual têm significados de acordo com as especificidades da cultura ou do momento histórico, além de serem levados em consideração outros modos e recursos semióticos, como a tipografia, cores, margens, entre outros. Assim, o presente estudo foi organizado da seguinte forma: a) pontos principais das teorias que amparam esta discussão; b) análises, descrições e comparação entre as bulas médicas; c) considerações finais. Parte-se, então, para a fundamentação teórica deste capítulo.

A Multimodalidade e a Gramática do *Design* Visual

Vivemos numa geração na qual os modos de comunicação são muitos e, no âmbito escolar, isso não é diferente. O ensino e aprendizagem da leitura e escrita lidam hoje com uma realidade que é composta por letras, oralidade, imagens, tecnologias digitais e gestos. Dentro da concepção de multimodalidade, isto é, a multiplicidade de modos presentes nos textos, este capítulo se

ampara nas perspectivas de Kress e van Leeuwen (2006) para a realização das análises e a interpretação das bulas.

Kress e van Leeuwen (2006) consideram que toda forma de comunicação é multimodal, uma vez que, nas práticas sociais de interlocução, as pessoas utilizam de diversos modos semióticos (fala, gestos, olhar) que se integram. Portanto, todos os textos são multimodais, pois possuem mais de um modo em sua constituição.

A partir da multimodalidade e da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988), os autores também desenvolveram a Gramática do *Design* Visual (GDV), que tem como referência principal a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), trazendo-a para aspecto visual de análise semiótica. Dessa maneira, a GDV tem como suporte as três metafunções de Halliday. Na metafunção ideacional, chamada de função de representação na GDV, a linguagem é vista como uma representação das experiências do mundo. Para tanto, consideram-se, nas imagens, os fatores que possam sugerir alguma representação no texto ou entre os participantes ou outros elementos envolvidos. Ademais, as estruturas de representação na GVD são divididas por Kress e van Leeuwen (2006) em dois processos: os narrativos e os conceituais.

No processo narrativo, os participantes estão em ação, envolvidos, assim, em atividades. Como descrevem Brito e Pimenta (2009), na linguagem verbal, a ação é realizada pelo grupo verbal e, no campo das imagens, os vetores se encarregam do processo de ação e interação dos participantes. Por vetores, entende-se que eles "indicam a ação contida nos fatos apresentados em uma representação imagética, podendo ser representados através de setas ou pelo posicionamento do objeto ou participantes". (BRITO; PIMENTA, 2009, p.89).

Já, no processo conceitual, não tem vetor e as imagens apresentam-se de forma estável sem muitas classificações. Segundo

Kress e van Leeuwen (2006), as representações conceituais ocorrem de forma classificacional ou analítica. Os classificatórios são aqueles que os participantes são separados por categorias e subordinados um ao outro. Quanto aos processos analíticos, Brito e Pimenta (2009) afirmam que os participantes se relacionam com seus atributos e formam uma estrutura na qual se realiza a classificação.

A metafunção interpessoal, chamada de função de interação na GDV, tem como foco de análise a prática das relações sociais, interações com outros. Tais relações podem ocorrer entre produtor, produto e observador, na forma escritor/texto/leitor ou falante/fala/ouvinte, extensivo a todas as formas alusivas à produção e recepção de texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Sendo assim, são considerados fatores como distância, contato, perspectiva e modalidade.

O fator distância se refere ao enquadramento e indica a proximidade do leitor e o participante representado. Essa proximidade ou esse distanciamento pode colocar o leitor como contemplação ou como inclusivo, dependendo da imagem. Mais próximos apresentam uma relação íntima de quem observa e mais longe apresentam uma relação de estranhamento. A perspectiva trata-se de um ângulo ou ponto de vista que os participantes se apresentam. Por fim, a modalidade é pertinente às relações de poder entre falante e ouvinte.

A última metafunção, a textual, chamada de função de composição na GDV, refere-se aos sentidos da imagem e sua organização dentro do contexto e de elementos composicionais que podem interferir nos significados de leitura produzidos pelo texto, combina estruturas visuais de significados representacionais e interativos, resultando no todo significativo. O sistema composicional integra em sua estrutura três significados básicos: a) valor de informação; b) saliência; e c) estruturação/enquadramento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Conceitua-se como valor da informação o valor dado a cada elemento contido numa imagem. Nesse sentido, temos o dado/novo que se refere à orientação de leitura que se dá da esquerda

para a direita. Dessa forma, os elementos à esquerda representam a informação dada e os elementos à direita são tidos como novos. Na demarcação de ideal/real, a leitura ocorre de cima para baixo. Assim sendo, a parte superior apresenta o que é ideal (sonho/imaginário) e a parte inferior é a informação prática do mundo real. Na composição de centro/margem, os elementos centrais são de maior importância perante os elementos da margem que não são tão importantes. Em relação à saliência, "quando um elemento tem maior destaque que outros apresentados dentro de uma imagem, ele será, de alguma forma, diferenciado através do uso de cores, tamanhos e contrastes". (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 112).

Vale ressaltar, ainda, que para os autores da GDV, a cor e a tipografia podem ser modos semióticos, que permitem várias formas de leituras. Na tipografia (VAN LEEUWEN, 2006), por exemplo, recursos como itálico ou negrito são usados para destacar ou dar ênfase a algo, dependendo do objetivo de comunicação. Sobre as cores, Kress e van Leeuwen (2001, p.58) afirmam que "funcionam como um dispositivo semiótico formal capaz de representar ideias, atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos". Além disso, "uma cor expressa diferentes significados, e um significado pode ser expresso por diferentes cores" (VAN LEEUWEN, 2011, p. 15).

Análise das Bulas de Medicamentos

A seguir, serão apresentadas as figuras de duas bulas de remédios escolhidas para serem analisadas de forma comparativa neste trabalho, a partir da GDV e da abordagem da multimodalidade.

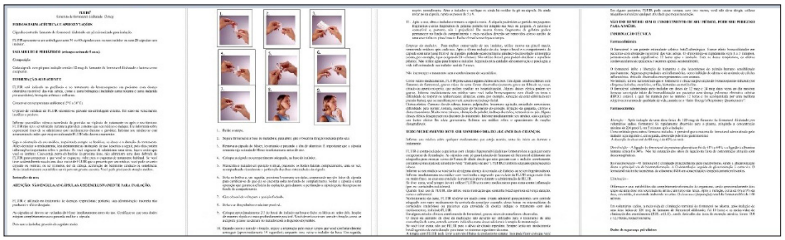

FIGURA 1 – Bula Fluir – p.1-4
Fonte: FLUIR, Rio de Janeiro: Mantecorp, 2017.

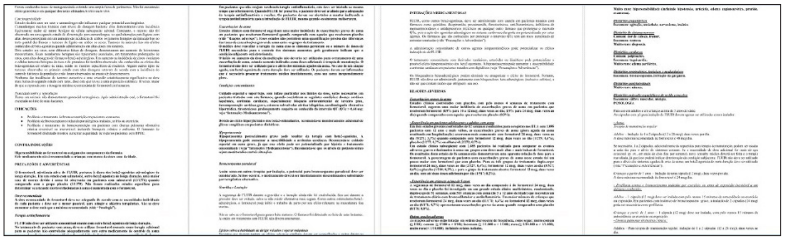

FIGURA 2 – Bula Fluir – p.5-8.
Fonte: FLUIR, Rio de Janeiro: Mantecorp, 2017.

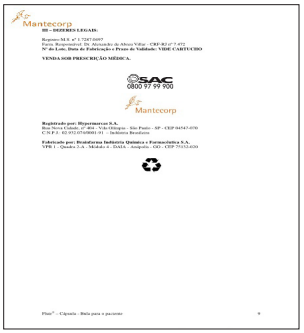

FIGURA 3 – Bula Fluir – p.9.
Fonte: FLUIR, Rio de Janeiro: Mantecorp, 2017.

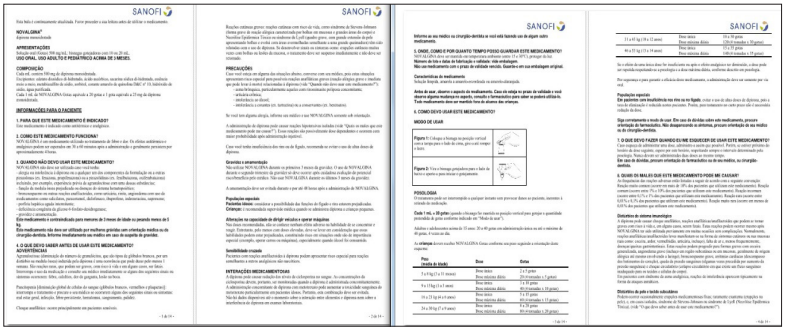

FIGURA 4 – Bula Novalgina – p. 1-4
FONTE: NOVALGINA, São Paulo: Sanofi, 2017.

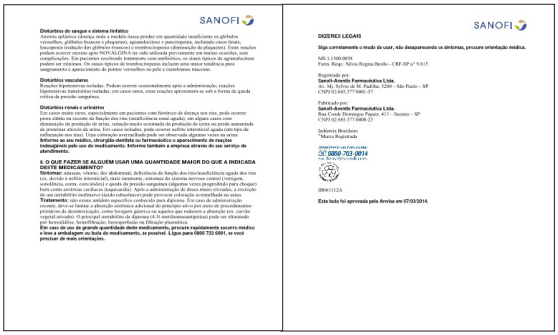

FIGURA 5 – Bula Novalgina – p.5-6
FONTE: NOVALGINA, São Paulo: Sanofi, 2017.

Em relação à primeira bula (FIG. 1, 2 e 3), percebe-se que o nome do remédio encontra-se no canto superior, com letra em negrito, maiúscula, o que pode demonstrar a importância do nome do produto a ser divulgado em primeiro lugar. Os títulos principais de apresentação do medicamento, bem como a informação ao paciente são todos escritos em caixa alta e em negrito, como forma de chamar à atenção do leitor. Em todos os momentos em que o nome do medicamento é citado, ele é escrito em letra maiúscula, como forma de enfatizar o detalhe do que está sendo falado.

A bula contem uma imagem com a informação de como utilizar o inalador. Nela, é utilizada a cor lilás, como pano de fundo, uma cor fria e um pouco mais neutra, o que pode passar uma seriedade, por se tratar de uma indicação de ajuda sobre como usar o remédio. Além disso, é uma imagem com moldura, tendo uma mulher como "modelo-paciente" e mostrando todas as partes ao leitor, que deve seguir cada quadrinho numerado.

Vale destacar o olhar da mulher (indireto em relação ao leitor), que parece indicar um possível apelo para que se faça o procedimento com o remédio da forma como ela faz. Ademais, o dedo da mulher, que demonstra a utilização do medicamento, funciona como um vetor para que o paciente veja exatamente como deve seguir cada etapa de uso, estabelecendo uma coesão (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 204). Trata-se de uma ordem de passo-a-passo para que os pacientes saibam como usar o produto, o que pode facilitar sua utilização. Abaixo das imagens, observa-se a descrição escrita e enumerada, relacionando, assim, cada passo da ilustração com cada descrição do que deve ser feita. A bula não utiliza muitas cores, sendo o preto e branco o contraste tonal e as cores predominantes, o que demonstra neutralidade e seriedade por se tratar de um remédio.

A tipografia predominante é a *Arial*, com texto justificado, o que pode demonstrar harmonia e coerência. Algumas informações têm a utilização de inclinação "itálica" para chamar a atenção do leitor na parte de informações técnicas, passando, dessa forma, uma imagem formal. Extensas passagens em negrito dão a ideia de que tudo aquilo é importante e, por serem extensas, possivelmente, podem mostrar que outras partes em negrito (pequenas) não sejam tão importantes.

Na estrutura temática, os verbos estão todos no modo imperativo, demonstrando que o paciente deve seguir as recomendações solicitadas. A leitura da imagem pode ser mais fácil que a do modo

verbal e está em evidência na composição, sendo mais destacada que a escrita. A repetição de algumas informações (ideias) como, por exemplo, "siga a orientação do seu médico" é constante. A repetição é importante, pois auxilia na fixação de alguns cuidados especiais que os pacientes devem ter ao administrar o medicamento. A disposição das informações ocorre no eixo horizontal da esquerda para a direita dado/novo. No final da bula, aparece o símbolo da reciclagem, demonstrando que a indústria farmacêutica está de acordo com os códigos do meio ambiente e se trata de uma instituição séria.

Em relação à segunda bula (FIG. 4 e 5), antes mesmo do nome do remédio, observa-se o nome da indústria farmacêutica no canto esquerdo, superior, com letra grande de cor azul e o logotipo, de modo a divulgar o nome da empresa e mostrar que se trata de uma instituição ideal. Assim como na bula anterior, todos os títulos são escritos em caixa alta e negrito, dando ênfase às informações para que o leitor possa localizar melhor esses pontos. Igualmente como na receita de Fluir, a receita de Novalgina também cita o nome do remédio em letra maiúscula em todos os momentos.

Existe uma pequena ilustração de como utilizar o medicamento. Trata-se de duas imagens (preto e branco em moldura) nas quais o próprio desenho do remédio funciona como um vetor que aponta para o modo de usar. São apenas dois passos que aparecem nas imagens, juntamente com a descrição de utilização para que o paciente saiba como usar o remédio adequadamente. Toda a receita tem o contraste tonal, com pontos coloridos apenas no nome da indústria farmacêutica e no número de atendimento ao consumidor, funcionando assim, como rimas visuais.

Sobre a tipografia, acontece como na bula de Fluir, o estilo de fonte *Arial* é predominante, sendo que o texto não está justificado por inteiro, portanto, não é totalmente harmônico e coerente. Diferentemente da bula de Fluir, a bula de Novalgina não tem uma extensão tão grande nas passagens em negrito, colocando evidência apenas nos títulos.

A estrutura temática apresenta os verbos no modo imperativo, como forma de o leitor seguir o que é solicitado. Tem-se uma forte estruturação, já que os elementos estão bem conectados. Algumas informações são repetidas, assim como na bula de Fluir, pois é uma forma de enfatizar algumas orientações importantes.

A disposição das informações ocorre no eixo horizontal da esquerda para direita, dado/novo. Ocorre uma rima visual no final, a partir de uma escrita itálica, colorida de azul, no canto esquerdo, referente ao número de atendimento ao consumidor. A data de aprovação da bula pela Anvisa consta na última parte, demonstrando se tratar de um produto sério e que está de acordo com os regimentos de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta breve comparação entre duas bulas de remédio, pôde-se perceber, principalmente, que as empresas farmacêuticas têm como objetivo principal informar, alertar e explicar para os pacientes sobre o uso dos medicamentos e, para isso, fazem a utilização de algumas escolhas referentes ao conteúdo e *design*. Além disso, é possível perceber a utilização de termos de difícil significação para os leitores, o que pode ser um pouco comprometedor na questão do entendimento do que realmente está sendo prescrito. Outro ponto importante se refere à opção de uso dos modos visuais que as duas bulas fizeram. Trata-se de figuras de passo-a-passo que facilitam a utilização correta dos remédios, já que precisam de alguns cuidados especiais para seu uso adequado. Ainda é importante mencionar que a carga de informações é muito grande e isso pode desestimular no seguimento da leitura, embora as bulas sigam as normas da ANVISA e essas informações prestadas sejam de grande importância. A repetição de algumas informações é positiva, pois enfatiza aos pacientes sobre os cuidados com o medicamento.

As extensas passagens marcadas em negrito podem ser um pouco complexas, pois demonstram, por um lado, que tudo aquilo é importante, por outro lado, podem passar a impressão de que demais expressões/termos em negrito não sejam tão relevantes. No que diz respeito à disposição das informações, acredita-se, como sugestão, que talvez algumas informações deveriam vir antes de outras, como, por exemplo, saber primeiramente os males do medicamento para depois saber como ele age.

Pensando na bula como um gênero textual, é considerável salientar que ela cumpre com os objetivos propostos na comunicação e linguagem, assim como descritos por Fávero e Koch (1987) que a definem como um texto injuntivo, que tem a presença de várias tipologias, como a descrição, a injunção e a predição. Mesmo com muitas informações sobre os remédios, é perceptível que as indústrias farmacêuticas têm como objetivo deixar o nome da empresa em destaque em todas as páginas, fazendo questão da divulgação do nome. Os recursos comunicativos são colocados de forma imperativa e prescritiva para que os pacientes sigam o que é recomendado. Esse é o meio de comunicação que a indústria farmacêutica tem para com os pacientes, por esse motivo, é muito descritiva em cada passo de utilização do medicamento.

Por fim, ainda que se tenha a possibilidade de abordar muitos outros apontamentos, espera-se que este ensaio contribua para o entendimento das bulas de medicamentos e, por esse motivo, destaca-se a importância do letramento dos cidadãos. As bulas de remédio estão, hoje, disponibilizadas impressas, através dos remédios e também através do 'bulário eletrônico', que foi desenvolvido pela Anvisa, com o intuito de facilitar o acesso rápido e gratuito para a população.

As pessoas transitam entre modos e meios de comunicação diversos e isso exige uma competência comunicativa para entender

as imagens, gestos, palavras, interlocuções e as novas mídias que hoje imperam. Magda Soares (2004, p. 100) define o letramento como uma habilidade e comportamento do uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e escrita. Faz-se, então, importante evidenciar a importância da incorporação da multimodalidade nas práticas pedagógicas escolares com o objetivo de formar cidadãos letrados que sejam capazes de lidar com os mais diversos modos semióticos presentes na sociedade.

12

Arthur Angelo de Oliveira Prado

No lugar da mochila, um feixe de lenha: análise de uma campanha de combate ao trabalho infantil a partir da semiótica social

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.225-242

INTRODUÇÃO

A ideia de que texto se resume à linguagem, mais especificamente, em materialidade linguística, deve ser (re)pensada diante dos diversos modos semióticos de que fazemos uso. O gesto, o olhar, o som, o vídeo, a imagem, a fala são exemplos de modos e recursos semióticos que praticamos diariamente, mas que se mostram, de certa forma, imperceptíveis à nossa consciência. A integração entre esses modos está presente massivamente em veículos que transmitem informações em larga escala, principalmente, quando se trata de recursos tecnológicos digitais como a internet, a televisão e o rádio. É impossível pensar textos sem integrar outros modos semióticos em sua constituição.

Se, por um lado, estamos cercados por textos presentes em *tablets*, celulares, televisão, revistas e jornais, por outro, a escola, que deveria propiciar situações de ensino-aprendizagem a partir do mundo real, prioriza um ensino artificial que se debruça em conteúdos gramaticais do modo escrito, de forma isolada, que não dialoga com o contexto do aluno, deixando às margens os modos visuais como imagens, tipografia e cores dos textos. Esses modos semióticos se mostram importantes de serem trabalhados na sala de aula por apresentarem significados que são tão relevantes quanto os privilegiados aspectos linguísticos e gramaticais.

Nesse sentido, o modo visual, que, muitas vezes, é desconsiderado na sala de aula, também é objeto de estudo da Semiótica. Para Kress e van Leeuwen (2006), as imagens são textos que podem ser analisados de forma semelhante às estruturas sintáticas dos textos verbais. A regularidade de determinados elementos nas imagens possibilita uma leitura sistematizada, e o docente deve estar preparado para oferecer aos alunos novos olhares sobre o

texto imagético, rompendo, assim, com o ensino tradicional da Língua Portuguesa baseado na apresentação de regras gramaticais e na realização de exercícios repetitivos de apropriação do padrão normativo da escrita.

Nessa perspectiva, o presente capítulo admite os pressupostos da multimodalidade e da Gramática do *Design* Visual (GDV) para verificar e analisar como se constroem os possíveis efeitos de sentidos da campanha de incentivo de combate ao trabalho infantil intitulada "Não Cale", composta por três anúncios publicitários. Além disso, busca-se oferecer aos docentes mais um ponto de vista que complemente a elaboração de suas aulas por meio de uma atividade calcada na semiótica social.

Para tanto, em um primeiro momento, discutem-se conceitos relevantes a partir das contribuições teóricas de Kress e Van Leeuwen (2001, 2006), Pimenta (2001), Descardeci (2002), Brito e Pimenta (2009) e Gualberto (2013) para fundamentar as análises dos anúncios. Em seguida, verificam-se se os elementos composicionais presentes na campanha estão de acordo com a GDV e a abordagem multimodal, analisando-se, assim, os possíveis efeitos de sentidos. No entanto, o objetivo deste artigo não é esgotar as possibilidades de construção de sentidos dos elementos composicionais das imagens, mas de oferecer uma nova leitura que também poderá ser aplicada e desenvolvida na escola. Apresenta-se, também, uma atividade elaborada a partir de um texto publicitário veiculado em um ponto de ônibus, com intuito de expor, mais uma vez, as possibilidades de leitura e de trabalho que a semiótica social possibilita ao professor e ao aluno. Por fim, são discutidas as considerações finais.

SEMIÓTICA SOCIAL, GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL E MULTIMODALIDADE

A Semiótica Social constitui-se como um campo de investigação dos modos semióticos dentro de um contexto social. Essa área da ciência busca analisar os signos que circulam na sociedade. Pimenta (2001) afirma que a principal função da semiótica é

> [...] dar conta de troca de mensagens, quaisquer que sejam essas mensagens, ou seja, a comunicação. Uma mensagem pode ser um signo, ou uma cadeia de signos transmitidos por um produtor para um receptor de signos ou destinatário cujo cérebro produz transformações mentais a partir de experiências corporais e as codifica em forma de signos. Nessa comunicação através de signos, o ser humano se distingue das outras espécies, dada sua característica única de possuir dois repertórios separados de signos à sua disposição: o verbal e o não-verbal (PIMENTA, 2001, p. 186).

O trecho acima mostra que os signos são motivados, ou seja, são produzidos a partir de um interesse para cumprir um determinado objetivo. Para isso, os sujeitos, por meio de uma lógica cognitiva, buscam modos semióticos, a fim de transmitir um interesse específico. Tais modos são escolhidos pelos interlocutores do processo interativo para que se cumpra a transmissão e a interpretação/compreensão do texto. Vale ressaltar que, os interlocutores selecionarão os modos semióticos, com base nos contextos social, histórico, cultural e ideológico, que mais se aproximem do sentido desejado. (PIMENTA, 2001).

Percebe-se que os signos se materializam em textos, a partir do uso de modos semióticos. A perspectiva multimodal, amparada na semiótica social, busca compreender de que forma esses modos se articulam no contexto social concreto, isto é, analisa a prática social de comunicação estabelecida pela integração dos recursos semióticos de um texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.24). A abordagem multimodal ("multi modos") não admite

uma comunicação *monomodal*, pois há vários modos em uma manifestação e/ou representação de linguagem (JEWITT; KRESS, 2003 *apud* GUALBERTO, 2013). Pode-se pensar, então, que os sentidos são construídos na relação entre cores e fontes gráficas e nas diferentes distribuições espaciais, por exemplo. Segundo Descardeci (2002),

> [...]qualquer que seja o texto escrito, ele é multi-modal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (layout), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc. interferem na mensagem a ser comunicada. (p.20)

Consonante a essa ideia, Brito e Pimenta (2009) explanam que a preocupação da multimodalidade está na forma como as pessoas utilizam a variedade de recursos semióticos na produção de textos relacionados a prática social. É inegável o caráter multimodal que os textos possuem, principalmente, no que tange os textos escritos, que não devem ser desvinculados de seu proposito comunicativo social. Brito e Pimenta (2009) ponderam que

> Em textos midiáticos, fotografias e programação gráfica, a variação da cor, o enquadramento, centralidade da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, intertextos e gêneros são aspectos considerados na gramática do design visual de Kress e van Leeuwen (1996) como importantes recursos semióticos na construção de diferentes discursos (p.237.)

Em busca de desenvolver um mecanismo de análise de imagens amparados na teoria da Semiótica Social, Kress e Van Leeuwen (2006), pautados nos estudos de Halliday sobre a Gramática Sistêmico-Funcional, propõem a *Gramática do Design Visual* (GDV), que busca sistematizar as estruturas composicionais presentes nas imagens e oferecer aos interessados a possibilidade de analisá-las e compreendê-las. Ao contrário da gramática normativa, a GDV é flexível e não se desvincula das interações sociais e das experiências. Kress e van Leeuwen (2006) apropriam-se dos termos de *metafunção*

ideacional, interpessoal e *textual,* proposto por Halliday, para correlacionar forma e significado do visual dentro de um contexto.

No que diz respeito à *metafunção ideacional,* os autores, segundo Brito e Pimenta (2009), dividem em duas formas de representação: a) a narrativa, em que as ações e os eventos são essenciais para os participantes, e está caracteriza pela presença de um vetor. Os processos narrativos dependerão do número de participantes envolvidos e do tipo de vetor presente na imagem para que possam ser analisados a partir do viés de seis representações: ação, reacional, verbal e mental, conversão e de simbolismo geométrico; b) a representação conceitual, estabelece "uma relação de taxonomia entre seus participantes" (BRITO; PIMENTA, 2009, p.94), ou seja, leva em consideração a essência dos participantes a fim de ordenar, de classificar. Esta representação pode ser desmembrada em dois processos, o classificacional e o analítico (BRITO; PIMENTA, 2009, p.89-94).

A *metafunção interpessoal* envolve as interações de um evento comunicativo entre o produtor do signo, o objeto representado e o público. Esta metafunção permite que o falante participe do evento, possibilitando inclusive sua manifestação. Santos e Pimenta (2014) reiteram que essa "metafunção é interacional e pessoal, constituindo um componente da linguagem que serve para organizar e expressar tanto o mundo interno como o mundo externo do indivíduo" (p.307). Segundo Brito e Pimenta (2009), Kress e van Leeuwen sugerem que as imagens sejam classificadas em três dimensões: olhar, enquadramento e perspectiva.

A dimensão do olhar determina o tipo de interação com o leitor. Quando o participante representado (PR) olha diretamente para o leitor, cria-se um vínculo e uma relação imaginária entre eles. Esse tipo de imagem classifica-se como *imagem de demanda*. Por outro lado, a imagem de *oferta* é marcada pelo olhar indireto ao leitor (BRITO; PIMENTA, 2009).

A dimensão do enquadramento atribui uma relação imaginária de maior ou menor grau entre o PR e o leitor, no que se refere a distância social. Para tanto, as imagens podem ser enquadradas, basicamente, em três planos: fechado, médio e aberto. Uma imagem de plano fechado estabelece uma proximidade maior com o leitor, pois cria uma relação social inclusiva entre leitor e PR. O plano médio configura-se entre o plano fechado e aberto, buscando um equilíbrio na interação. O plano aberto rompe com a pequena distância, e tem o PR como objeto de contemplação, respeito ou até mesmo preconceito (BRITO; PIMENTA, 2009).

A dimensão da perspectiva mostra uma intenção subjetiva e objetiva por parte do produtor. A imagem subjetiva impõe um ângulo específico, enquanto que a objetiva neutraliza a perspectiva e mostra tudo o que o produtor achar necessário. É a partir disso que o ângulo frontal (horizontal) denota envolvimento, e o ângulo superior (vertical) expressa relações de poder (BRITO; PIMENTA, 2009).

A organização do texto é atribuída à *metafunção textual*. A disposição espacial é uma forma de estabelecer uma relação e concretizar os significados textuais. Diante disso, três sistemas de composição se mostram importantes, são eles (BRITO; PIMENTA, 2009, p.108-112):

1. Valor da informação: diz respeito a posição ocupada pelos elementos, podendo ser no centro ou na margem, nas partes horizontal ou vertical.

    a. Dado/novo (linha horizontal) – considerando que em nossa sociedade realizamos a leitura da esquerda para direita, os elementos que compõe a imagem podem ser analisados dessa maneira. Assim, o dado são as informações colocadas no lado esquerdo representando o que os leitores já conhecem, algo que já é familiar. Por outro lado, os

elementos colocados à direita representam o novo, aquilo que "aparentemente" é desconhecido para o leitor e/ou o que passará a ser conhecido;

b. Ideal/real (linha vertical) – os elementos também podem ser estruturados em uma parte superior e inferior. As informações que estão no bloco superior idealizam algo que trará afinidade emotiva ao leitor. Os elementos do bloco inferior prezam por informações práticas e reais;

c. Centro/margem – os elementos centrais possuem maior relevância do que os elementos marginais. Além disso, o centro pode funcionar como mediador entre dado/novo e ideal/real.

2. Saliência: está presente quando algum elemento se destaca em relação aos demais. Os destaques podem acontecer pelas cores, sombreamento, tamanhos, contrastes, bordas, entre outros efeitos que contribuam para atrair a atenção do leitor.

3. Moldura: propicia a organização das informações de acordo com o núcleo informativo, indicando uma conexão ou desconexão entre elas.

Além disso, a tipografia é um modo semiótico que constrói representações. A escolha da fonte das letras é tão importante quanto a escolha dos outros elementos na composição do texto final. Santos (2011), recorre a Kress e van Leeuwen e explana que

> o significado tipográfico pode ser ideacional – sugerindo alguma idéia; interpessoal – promovendo uma interação maior, expressando atitudes como, por exemplo, divertido, sério, formal, informal; e textual – indicando ligação entre os elementos de um texto através do uso de uma mesma letra, estabelecendo harmonia, coerência entre suas partes (p.7).

Um outro recurso semiótico capaz de representar ideias, ou simplesmente, ressaltar informações são as cores. Elas são capazes de trazer coesão e coerência para os textos, articulando valores específicos, como (BRITO; PIMENTA, 2009, p.102-103):

a. Representação (detalhamento);

b. Contextualização (*Background*);

c. Saturação de cor;

d. Modulação de cores;

e. Diferenciação de cores;

f. Profundidade;

g. Iluminação.

h. Brilho.

Diante da orquestração desses valores específicos, tem-se a modalidade naturalística, que é uma imagem próxima do que veríamos se estivéssemos presentes na cena, necessitando, portanto, de uma riqueza de detalhes. Por outro lado, a modalidade abstrata necessita apenas do básico, utilizando o essencial para a representação da imagem. Na modalidade tecnológica, a praticidade e a explicação são importantes. Por fim, a modalidade sensorial, como o próprio nome menciona, aciona os sentidos de prazer ou desprazer do leitor (BRITO; PIMENTA, 2009, p.103-104).

(DES)CONSTRUINDO SENTIDOS

A presente seção analisa a campanha de incentivo a partir das perspectivas teóricas discutidas anteriormente. No ano de 2016,

o Ministério Público do Trabalho (MPT) publicou uma campanha constituída por três anúncios publicitários amplamente divulgados na região norte do Brasil. A campanha faz parte de um projeto maior denominado de "Não cale". A partir disso, as imagens serão apresentadas, para, em seguida, analisá-las sob a perspectiva multimodal e das metafunções ideacional, interpessoal e textual, propostas pela GDV.

FIGURA 1 – Lenha.

FIGURA 2 – Tijolos.

FIGURA 3 – Carvão.

Fonte: http://adsoftheworld.com/media/print/ministerio_publico_do_trabalho_wood
Acesso em junho de 2016

Em primeiro lugar, percebe-se que as imagens, por se tratar de uma campanha publicitária, seguem um padrão de composição de elementos muito parecido, propiciando uma análise conjunta. Entretanto, as individualidades de cada imagem também serão respeitadas para uma investigação apropriada.

Em todas as figuras, a presença do *background* é um elemento essencial para a construção do signo pretendido pelo produtor. O plano fechado entre o nariz e a boca chama a atenção do público para os referidos órgãos de sentido e para a pele, que possui cores distintas em cada figura. Na primeira, tem-se uma pele de tonalidade intermediária que se assemelha à de um homem mais velho. Na segunda figura, o pigmento da pele é mais escuro e aparenta ser de uma mulher. Por

último, pode-se ver a representação de uma jovem mulher que tem uma pele de pigmento claro. Como o *background* é um articulador de contextualização, nota-se a finalidade de se atingir diferentes públicos de idade, sexo e cor de pele.

Sob a perspectiva da metafunção interpessoal, verifica-se que todos os participantes representados (PR) adotam um olhar de demanda, levando o leitor a criar um sentimento de compaixão. Essa sensibilidade faz um convite para que o leitor aja de alguma maneira. Quanto ao enquadramento e à perspectiva, o plano aberto e ângulo frontal criam um impacto emocional que reafirma o sentimento de compaixão ao mostrar as realidades dos PR. Nas três imagens, os PR representados são diferentes crianças, sendo uma do sexo feminino e duas do masculino, respectivamente.

Ao estabelecer uma conexão com os PR, nosso olhar é direcionado para o que as crianças estão carregando. Para explicar essa ocorrência, recorre-se à metafunção ideacional, especificamente, a representação narrativa, já que os PR estão envolvidos em uma ação. Diante disso, a primeira imagem mostra uma menina de pele clara carregando lenha. Na segunda, um menino pardo carregando tijolos. Na terceira, um menino negro carregando carvão. A ação de carregar insumos mostra também que há um discurso direcionado às indústrias que aceitam, de forma ilegal, a mão-de-obra infantil.

A escolha dos PR e dos *backgrounds* são significativas, pois novamente se afirma a diversidade social do público alvo e, também, das crianças trabalhadoras. Esse contexto confirma, mais uma vez, que a publicação dessa campanha na região norte do país indica uma realidade que não deveria existir no século XXI.

A partir desses elementos, percebe-se que os produtores estão preocupados em criar uma campanha impactante sobre o trabalho

infantil. Em nossa sociedade, é comum pedir silêncio colocando o dedo indicador no centro horizontal da boca. Por se tratar de uma campanha de incentivo à denúncia, certifica-se o posicionamento dos PR no centro dos lábios dos *backgrounds*. Logo, o silêncio é reprovado, pois, se há silêncio, há trabalho infantil.

Concernente à metafunção textual, a posição dos elementos tem aspectos relevantes a serem mencionados. Considerando o valor das informações do *layout,* os PR possuem maior relevância por estar no centro da imagem, o que faz dos elementos marginais serem um complemento. Além disso, pelo fato de serem desenhos, pelas cores e contrastes, e pelo tamanho, nos remetendo ao universo infantil, os PR se sobressaem e podem ser vistos como elementos salientes. O espaço visual inferior, demarcação real, busca advertir e informar o leitor de uma triste realidade presente no Brasil, e, até mesmo, o estimula a denunciar. O lado esquerdo inferior, correspondente ao dado, informa: "DISQUE 100 E DENUNCIE.", e, logo abaixo: "NAOCALE.COM.BR". Ao que tudo indica, as informações tratadas já são conhecidas, ou supostamente conhecidas, mas necessitam ser reiteradas. Por outro lado, o conteúdo à direita "Trabalho infantil. Se você cala, não para.", condizente à demarcação real, cumpre o propósito de trazer o novo, ou seja, a ação que será realizada a partir do dado. Ora, as crianças serão privadas de estudar e brincar para continuarem trabalhando na lavoura, na olaria ou na carvoaria. Em outras palavras, é possível propiciar a esses trabalhadores infantis o retorno à escola e ao mundo da fantasia, por meio de um telefonema, e livrá-los de possíveis violências físicas, psicológicas e intelectuais.

As linhas que remetem a um caderno e a tipografia do trecho à direita são elementos que devem ser mencionados. A campanha optou por utilizar três fontes tipográficas específicas, a fim de associar com as individualidades de cada participante representado. A escolha dessa estratégia dialoga com o contexto de que a construção de um significado é motivada.

Por fim, a modalidade naturalística se faz presente no *background* para ficar o mais próximo possível do natural. Complementando, a modalidade sensorial se concretiza nos PR, contribuindo, mais uma vez, para acionar a sensibilidade de desprazer, que vai de encontro ao sentimento de humanidade do leitor, isto é, causa um desconforto nos leitores que são benevolentes à causa humana.

CONSTRUINDO NOVAS POSSIBILIDADES

Para estimular a reflexão sobre imagens, a proposta a seguir pode servir como ponto de partida para que os professores trabalhem com os alunos, adaptando o grau de complexidade para cada segmento de ensino.

1. Leia o texto a seguir. *Nesse momento, o professor pode discutir o conceito de texto, buscando ampliar a noção tradicional (baseada no verbal). É importante que o professor pergunte qual a opinião dos alunos sobre a imagem, quem é o personagem que aparece na imagem, se eles assistiram à essa série e do que se trata.*

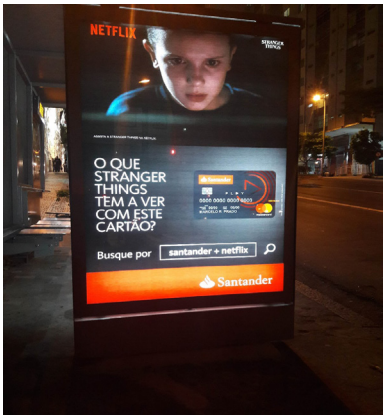

FIGURA 4 – Foto de anúncio publicitário divulgado em um ponto de ônibus. Fonte: acervo do autor

2. Em que local foi publicado esse texto? Quais elementos na imagem possibilitaram reconhecer o local? *As perguntas 2 e 3 se preocupam com a compreensão do gênero publicitário. O local em que foi publicado o anúncio é importante, pois reflete um contexto aparentemente definido. Além disso, favorece uma discussão sobre os suportes em que as publicidades são veiculadas.*

3. Qual é o gênero textual? Qual a finalidade desse texto? Quem é o público-alvo? Se esse texto fosse publicado em revista ou televisão, o público seria o mesmo? *Perguntas básicas para que o aluno construa sua primeira compreensão sobre o anúncio publicitário e suas especificidades. Em seguida, é possível discutir se o público desse anúncio é o mesmo de uma propaganda anunciada na televisão ou revista, por exemplo. Além disso, pode-se refletir sobre a necessidade de adaptação do texto de acordo com o suporte e o público desejado.*

4. Qual a expressão facial da personagem? Qual é a disposição espacial em que ela se encontra (centro, lateral, superior...)? A posição da personagem em relação ao cartão interfere no sentido? *As perguntas de 4 a 8 estão ancoradas na semiótica social, pois partem de uma análise segregada para constituição total do anúncio, ou seja, parte da constituição de vários elementos multimodais para construção de possíveis sentidos. O leitor tem que conhecer a personagem (PR), ou ter noção do que é Stranger Things para que faça algum sentido. A PR é importante, pois estabelece um contato direto com o seu público ou possível público. Os ângulos superior e frontal do PR denotam poder e envolvimento.*

5. Qual a cor predominante? Que efeitos ela produz? Quais sentidos poderiam ser atribuídos para a gradação de cor entre a cor predominante e o fundo atrás do cartão? *A cor preta está predominando no anúncio, o que dialoga com o caráter de suspense do seriado Stranger Things. A cor branca no fundo do cartão se contrapõe ao preto, e pode indicar solução, uma "oportunidade" financeira.*

6. Quais elementos gráficos foram usados na produção desse texto? *A semiótica social (SS) admite que todos os textos são multimodais, isto é, um texto é constituído por mais de um modo. Assim, os alunos deverão mencionar modos como a tipografia, a cor, a imagem, por exemplo.*

7. Para onde se dirige o olhar da personagem? Quais efeitos podem ser produzidos? A pergunta direciona o olhar do leitor para que elemento? O uso do pronome demonstrativo "este" faz referência a qual elemento textual? *Os vetores são estratégias para direcionar o olhar do leitor para determinado elemento. Assim, tanto a pergunta "o que Stranger Things tem a ver com este cartão?" quanto o olhar da Eleven para o cartão funcionam como vetores. O pronome "este" faz referência ao cartão Play Santander.*

8. Quais informações você julga como novas? Quais informações você já conhecia? *Os arranjos composicionais contribuem para a construção do sentido. Assim, os alunos deverão localizar as informações já conhecidas (dado): "O que Stranger Things...?", Netflix; e as informações novas (novo): cartão Santander Play, Santander + Netflix; plano superior: a imagem da Eleven e as palavras Stranger Things e Netflix caracterizam o que seria ideal você ter; plano inferior: o cartão, propriamente dito. O*

produto real. Diante disso, para eu ter o novo (ideal), eu preciso ter o dado (real). Ou seja, para eu ter Stranger Things, eu preciso ter o cartão Santander Play.

9. Quem é a Netflix? Quem é o Santander? Que relação podemos estabelecer entre as duas empresas? Quais interesses estão envolvidos na constituição/propagação desse texto? *Por envolver a integração de linguagens na constituição de um discurso, as questões 9 e 10 necessitam de uma reflexão mais crítica. Assim, a pergunta de número 9 possibilita que o aluno conheça que o Santander é uma empresa de nível global que atua no ramo bancário e a Netflix é uma provedora global de serviços de streaming de filmes e séries. Assim, o cartão Santander Play possibilita o acesso ao conteúdo do Netflix. Espera-se um aumento de clientes para o Santander, e, consequentemente, o aumento de usuários para o Netflix (relação de mutualismo no faturamento).*

10. Considerando o público-alvo do cartão, como podemos construir o sentido entre a escolha da série e a escolha do cartão? Como o público alvo é projetado pela empresa por meio do anúncio? *O discurso do anúncio decorre de estratégias com foco no público jovem e universitário. A escolha do personagem, da série e do cartão não foi por acaso. Stranger Things tem sido um sucesso entre o público universitário. Oferecer um cartão para universitários (Play) com isenção de anuidade (adquirir um plano superior a R$ 50,00 da Netflix) e a concorrer uma viagem para conhecer os estúdios do Netflix, é uma estratégia perversa do ponto de vista discursivo.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das contribuições feitas pelos teóricos da SS, vemos possibilidades de se analisar imagens. A composição de vários elementos na produção de textos imagéticos reafirma a ideia de que um signo sempre será motivado. Verifica-se que a campanha analisada dialoga com essa perspectiva. Os discursos imbricados em textos foram analisados a partir das dimensões ideacional, interpessoal e textual. Constatou-se que os elementos composicionais interagem internamente na construção do discurso principal: a denúncia do trabalho infantil é capaz de trazer realidades melhores para essas crianças, mas para que se concretize, é importante a sua participação, a participação da população.

O esforço e o trabalho dos *designers* em produzir uma campanha artística de cunho emocional, mostra que eles necessitam criar composições visuais e estabelecer relações entre os modos semióticos no intuito de criar signos para que leitor construa sentido e se sensibilize com a causa. Os usos de elementos gráficos variados, de cores diversas, de personagens distintos e de plano de fundo, denotando pessoas de várias etnias, expõe a preocupação em atingir um público social diversificado.

Os argumentos apresentados na análise só foram possíveis a partir do desmembramento do texto sob a ótica que admite diferentes modos semióticos na construção textual. Fica evidente que os elementos carregam em si discursos que se complementam a outros discursos de outros elementos, construindo, assim, um discurso maior, caracterizando a campanha de incentivo. A produção de sentidos de cada elemento dependerá do contexto social e da prática de análise de textos, considerando todos os modos semióticos envolvidos. Portanto, faz-se necessário que se potencialize nas escolas a prática social dos multiletramentos para

se desenvolver alunos críticos e reflexivos socialmente. A atividade sugerida anteriormente não foi desenvolvida para ser modelo, muito pelo contrário. Ela deve ser vista como mais uma possibilidade de trabalho na sala de aula, que adota um outro olhar sobre os textos, a fim de (des)construir discursos que permeiam nossas vivências.

Assim, a escola deve ser vista como uma instituição que busca oferecer situações de aprendizagem pautadas nos aspectos social, cultural e histórico, a fim de levar os alunos a desenvolver habilidades de leitura e escrita alicerçadas na reflexão e na crítica de textos. Para tanto, uma alternativa de se trabalhar o texto em salas de aula se dá a partir da concepção da SS e da abordagem multimodal. Considera-se que imagens, palavras, cores e outros modos semióticos estão conectados para a composição de um sentido maior. Portanto, cabe ao ambiente escolar proporcionar situações de ensino-aprendizagem que visam a desvelar essa composição e levar o aluno a desenvolver um olhar crítico dos textos com que interage.

13

Marcos Celírio dos Santos

A combinação de modos semióticos em hipercontos digitais

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478.243-260

INTRODUÇÃO

Este capítulo propõe uma análise da combinação dos modos semióticos para a construção de significados em um hiperconto digital. O texto que será analisado foi publicado em um *site* destinado à publicação de hipercontos digitais e está disponível no endereço: *http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/assalto-ao-banco.*

Para a análise, serão utilizadas três categorias do significado composicional propostas por Kress e van Leeuwen (1996) na Gramática do *Design* Visual (GDV), quais sejam: zona de informação, saliência e enquadramento. Também serão analisados efeitos de sentido produzidos pela escolha das cores utilizadas no *site*. Embora a GDV trate apenas da leitura de imagens, estabelecendo categorias de análise para esse modo, neste capítulo, serão consideradas as escolhas dos sons que aparecem no hiperconto e seus potenciais significados, tendo-se em vista a importância do modo sonoro para a constituição do hiperconto selecionado.

O GÊNERO HIPERCONTO

As tecnologias digitais trouxeram consigo novas formas de lidar com o texto escrito, ao possibilitar a integração de diferentes modos que até então estavam separados dos textos impressos. Segundo Chartier (1999), a distribuição eletrônica de textos representa uma revolução na leitura no ocidente, pois permite que um mesmo indivíduo seja autor, editor e distribuidor de seu texto.

Uma vez que os meios digitais provocaram alterações na relação do leitor com o texto, é de se supor que esses meios também provocam mudanças na forma de produzir, ler e distribuir

os textos literários, permitindo, assim, o surgimento de uma literatura digital. Spalding (2012) afirma que "a literatura digital, ou eletrônica, é aquela nascida no meio digital, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela eletrônica" (p. 89).

O hiperconto é um gênero emergente do ambiente digital, de natureza ficcional, e apresenta similaridades com o conto. Trata-se de uma narrativa em formato de hipertexto, que apresenta como principais características a interatividade com o leitor e a integração de diversos modos semióticos em um texto "fortemente multimodal". A interatividade presente nos hipercontos permite que o leitor navegue pelo texto, fazendo escolhas entre rumos predeterminados pelo(s) autor(es). Os diferentes desenvolvimentos da narrativa podem ser visualizados tanto na mesma tela quanto em páginas diferentes. Segundo Santos (2015), os diversos modos semióticos, "integram-se à materialidade linguística, ressignificando a experiência do leitor com os textos escritos, ampliando os efeitos de sentido e os significados do texto" (p.28).

MULTIMODALIDADE E GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), a multimodalidade está presente em todos os textos e se refere à utilização de mais de um modo de representação num gênero textual/discursivo. Em um texto predominantemente escrito, por exemplo, além do modo verbal, tem-se o *layout* da página, a cor, o tamanho e a qualidade do papel, as cores e formatos das letras, dentre outros modos.

Partindo da reflexão sobre as profundas transformações por que tem passado a paisagem semiótica ao longo dos anos, bem

como dos efeitos que essas mudanças têm produzido na forma e nas características dos textos cada vez mais multimodais, Kress e van Leeuwen (1996) propuseram a Gramática do *Design* Visual, que descreve como os elementos se combinam visualmente para comunicar significados por meio de três metafunções da linguagem: representacional, interpessoal e composicional. A metafunção composicional é responsável pela estrutura e organização do texto num todo coerente. A composição relaciona os significados interativos e representacionais da imagem entre si através de três sistemas inter-relacionados: zona (valor) de informação, saliência e enquadramento. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p.177).

Valor ou Zona de informação: refere-se aos valores informativos de cada um dos elementos que compõem o texto, de acordo com a "zona" de ocupação na composição (direita, esquerda, parte superior, parte inferior, centro e margem). Segundo os autores, o elemento da esquerda apresenta uma informação já conhecida ou implicitamente pressuposta pelo leitor (Dado), enquanto o lado direito apresenta uma informação nova, a que o leitor deve dar atenção (Novo). A parte superior é a zona em que se localizam informações idealizadas (Ideal), e a parte inferior representa as informações reais (Real). O ideal apresenta uma essência idealizada que traz mais afinidade afetiva com o leitor, e o real apresenta informações mais específicas e práticas. Quando há um elemento no centro da imagem, este representa o núcleo da informação, do qual os elementos das margens são dependentes. Uma composição, quando se organiza de acordo com as dimensões centro e margem, pode ter seus elementos dispostos em forma de tríptico ou de um círculo. Nos trípticos, a informação central funciona como um mediador entre os demais elementos.

Saliência: a composição de uma imagem envolve diferentes graus de relevância para seus elementos. Nesse tipo de texto, o dado pode ser mais saliente do que o novo ou vice-versa, e a saliência pode gerar uma hierarquia entre os elementos, fazendo com que alguns elementos chamem mais atenção para si do que

outros. Tamanho, foco, contrastes de cores, perspectiva (elementos em primeiro ou em segundo plano) contribuem para salientar os elementos em uma composição. Para Kress e van Leeuwen (1996), a composição não é apenas uma questão de estética formal ou de sentimento, mas de criação de significados.

Enquadramento (framing): nas composições espacialmente integradas, os elementos podem estar ligados por linhas, vetores, elementos gráficos abstratos (do mais saliente ao menos) ou separados por meio de espaços em branco, descontinuidade de cor, molduras, quadros, linhas etc.

ANÁLISE DO HIPERCONTO "ASSALTO AO BANCO"

O hiperconto "Assalto ao banco" está publicado em um *site* em que há outros seis textos do mesmo gênero. Para se compreender como se dá a relação entre as zonas de informação na primeira página do hiperconto "Assalto ao Banco", é necessário observar a *homepage* em que os textos estão hospedados (FIG. 1), pois nela há uma pequena introdução e o título do hiperconto, seguida de um *link* que dá acesso ao texto.

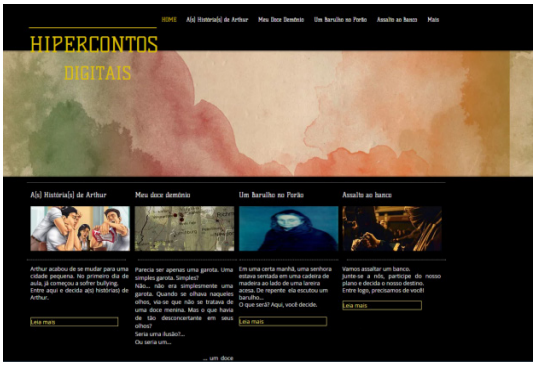

FIGURA 1 – Imagem da página inicial
Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos

Na página inicial, tem-se, na parte superior, um *menu* que dá acesso aos sete textos e o título do *site*. Ao centro do tríptico, como elemento mediador, há uma imagem abstrata, que remete às artes em geral. O título do *site* aparece em parte no canto superior esquerdo e, em parte, sobreposto à imagem. Essa posição do título na "zona" do ideal (topo da página), sobreposto à figura, também parece indicar que, além da idealização do gênero hiperconto, faz-se uma integração do gênero ao domínio artístico ao qual os textos do *site* pertencem: a literatura digital. A imagem abstrata, que lembra as formas de uma fumaça no ar, também pode indicar uma característica da literatura digital que a difere da literatura impressa: a transitoriedade do texto e a fugacidade das produções. Abaixo da imagem, são apresentados elementos de quatro hipercontos: 1) o título, 2) uma imagem, 3) uma introdução/convite para o texto e 4) o *link* com a inscrição "leia mais". Todas as páginas do *site* têm um pano de fundo na cor preta e predomina a cor branca no modo verbal.

As narrativas destacadas no canto direito da parte inferior da página inicial são: "A(s) história(s) de Arthur"; "Meu doce demônio"; "Um barulho no porão" e "Assalto ao banco". Na introdução/convite deste texto, há uma imagem de três homens encapuzados, sendo que um deles está com uma arma em punho. No modo verbal, há a inscrição: "Vamos assaltar um banco. Junte-se a nós, participe do nosso plano e decida o nosso destino. Entre logo, precisamos de você!". Percebe-se uma clara proposta de interatividade com o leitor, o que é uma característica marcante nesse gênero.

"Assalto ao banco" foi produzido por um grupo de quatro alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, estudantes de uma escola da rede municipal de ensino de Contagem, (MG) e apresenta alta interatividade com o leitor, que se vê diante de escolhas a serem feitas a cada conflito presente nas páginas. Composto por dezesseis páginas, este hiperconto possui, então, oito finais diferentes. Segue, abaixo, uma figura com a estrutura do texto aqui analisado.

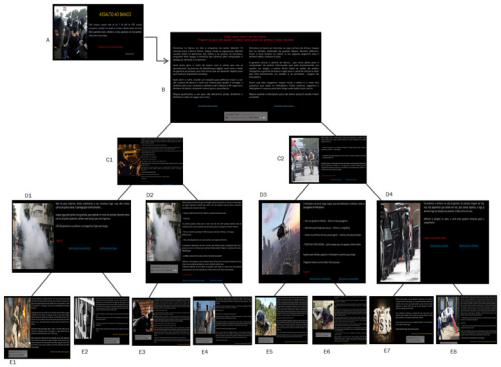

FIGURA 2 – Estrutura do hiperconto "Asssalto ao banco"
Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos

Ao clicar no *link* do quarto hiperconto, abre-se a página de introdução (FIG. 3), em que se vê uma imagem com um grupo de homens encapuzados no lado direito da página. Os significados produzidos nessa imagem já são conhecidos pelo leitor, uma vez que na página inicial do *site* contém uma breve introdução/convite para que o leitor "participe" do assalto proposto na narrativa. No lado esquerdo, com informações novas, predomina o modo verbal, e as informações constantes neste lado podem ser consideradas como um quadrante tríptico. Na parte superior desse tríptico verbal, há o título "Assalto ao Banco" como uma informação idealizada; no centro, há um elemento mediador, que corresponde à introdução que contextualiza o assalto para o leitor. Na parte inferior, como informação específica e afetiva, há um convite "Participe conosco deste assalto", seguido da informação prática no *link* "Clique aqui".

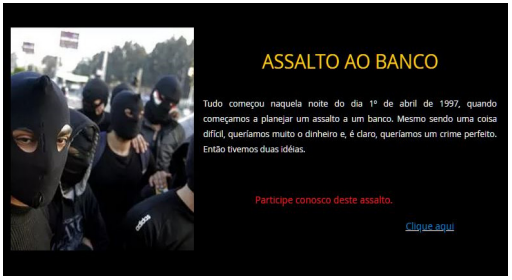

FIGURA 3 – Página A
Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/assalto-ao-banco

Cumpre ressaltar que o modo verbal apresenta saliências tanto no tamanho que ocupa no *layout* da página, em comparação com a imagem, quanto nas cores: o título aparece na cor amarela, o convite "Participe conosco deste assalto" está em vermelho e o nó "Clique aqui" é escrito na cor azul e sublinhado, como é comum nos *links* da maioria dos hipertextos digitais, enquanto o restante do texto verbal, que é escrito na cor branca. A escolha da cor do pano de fundo pode estar relacionada à temática do texto, uma vez que o preto pode remeter à obscuridade, ao sombrio mundo da criminalidade, do que deve ser escondido. Tais significados são reforçados na rima visual formada pela cor das máscaras, das roupas dos participantes e do pano de fundo da página.

Na segunda página do hiperconto (FIG. 4), não há imagens; há um texto verbal e, ao abrir a página, o leitor começa a ouvir uma música. Trata-se de um *rap* – "Artigo 157[1]" –, em cuja letra se repete a frase "Hoje eu sou ladrão, artigo 157[2]" (Racionais MC's). É interessante observar a escolha dessa música, que parece ajudar o

1. BROWN, Mano. Artigo 157. Intérprete: Racionais MC's.

2. Art. 157 – *"Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência". BRASIL. Código Penal. Brasília, 1940.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em 17/06/2017.

leitor-personagem a “entrar no clima do texto”, podendo se identificar como ladrão, uma vez que, ao clicar no primeiro *link,* o leitor está concordando em participar de um assalto. Essa identificação do leitor como assaltante é reforçada tanto através da música quanto através dos significados produzidos no modo verbal.

Nessa página, novamente, tem-se uma estrutura em forma de tríptico assim organizada: na parte superior, a zona do ideal, informa: “Leitor, agora você é um dos nossos. Prepare-se para nos ajudar a colocar nosso plano em prática e tomar decisões.” Como elemento mediador, há a explicação dos dois planos propostos para o assalto, dispostos lado a lado, na cor branca. Na parte inferior, no espaço do real, há dois *links* com o texto “Escolher este plano”.

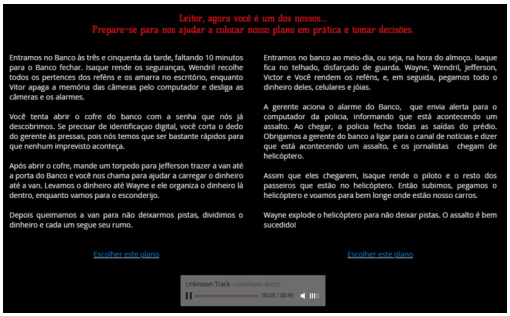

FIGURA 4 – Página B
Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/planos

Se o leitor escolher o plano que está à esquerda, será aberta a página C1 (FIG. 5) em que se vê uma imagem à esquerda, representando a informação dada, na qual há um homem com uma máscara. O texto verbal, à direita, representa a informação nova, uma vez que narra para o leitor o desenvolvimento do plano escolhido para a realização do assalto. Na parte inferior, uma pergunta é feita para o leitor – “o que você acha?” – e, na sequência, há dois *links* que permitem uma nova decisão, com os dizeres “Corremos” e “Tentamos despistá-los”.

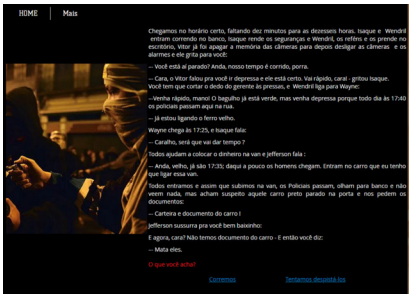

FIGURA 5 – Página C1
Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/plano1

Caso o leitor opte pelo plano que está à direita da página B, será aberta a página C2 (FIG. 6), em que, novamente, há uma imagem à esquerda e um texto verbal, ocupando maior espaço na tela. Na imagem, vê-se um carro da Polícia Militar de Minas Gerais com uma porta aberta, um policial falando ao telefone e um grupo de policiais especializados em operações especiais. A foto, além de trazer significados já conhecidos pelo leitor a partir da leitura do plano escolhido, acrescenta uma importante informação sobre o espaço em que se dá a narrativa. À direita, como informação nova, há o desenvolvimento do plano do assalto e, na parte inferior, uma pergunta para o leitor – "E agora, o que vamos fazer?" – seguida de dois *links:* "Continuamos o plano" e "Matamos os policiais".

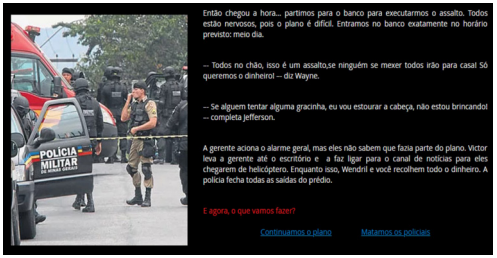

FIGURA 6 – Página C2
Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/plano-2

O próximo nível conta com quatro páginas: D1 para quem escolher a opção “Corremos”; D2 para “Tentamos despistá-los”; D3 para “Continuamos o plano” e D4 para “Matamos os policiais”. As páginas D1 e D2 apresentam a mesma imagem à esquerda, na qual se vê a esquina de uma rua molhada e muita fumaça no primeiro plano além de um grupo de pessoas e um carro em segundo plano. Embora apareçam na zona das informações conhecidas, em D1 (FIG. 7) e em D2 (FIG. 8), as fotos apresentam um dado novo, pois até então o leitor não sabia que a quadrilha dispunha de bombas para jogar nos policiais.

Em D2, destaca-se o áudio de uma música que passa a ser executada assim que a página se abre. A música “*Pump it*”[3] da banda norte-americana “Black Eyed Peas”, do gênero musical *hip hop*, parece fazer uma trilha sonora enquanto se lê o desenvolvimento da narrativa e lembra cenas de filmes de ação. Segundo Hayles (2009), a literatura digital “é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica” (p.21). As duas páginas (D1 e D2) apresentam uma pergunta e dois *links* para que o leitor escolha o desenvolvimento da narrativa.

FIGURA 7 – Página D1. Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/corremos

FIGURA 8 – Página D2. Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/tentamos-despistar

3. BLACK EYED PEAS. Pump it.

As páginas D3 (FIG. 9) e D4 (FIG. 10), de estrutura semelhantes, apresentam uma imagem à esquerda, com significados conhecidos do leitor e o texto verbal à direita, representando as informações novas. Em D3, há uma imagem de um helicóptero sobrevoando uma grande cidade e, após o desenvolvimento da narrativa, novamente, uma pergunta seguida de dois *links* para o desfecho da narrativa. Em D4, vê-se um policial, armado, andando perto de algumas viaturas da polícia que estão com as portas abertas. Dois *links* permitem que o leitor tome uma última decisão no texto.

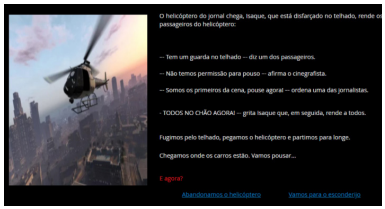

FIGURA 9 – Página D3. Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/continuamos-o-plano

FIGURA 10 – Página D4. Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/matamos-os-policiais

No último nível da narrativa, há oito páginas, cada uma contendo um final diferente para o texto. Em todas elas há uma imagem à esquerda e o texto verbal à direita e sons que são executados ao se abrirem as páginas. Chama à atenção a diferença no valor atribuído às informações em todos os desfechos da narrativa, pois as imagens, que estão à esquerda, não apresentam uma informação dada, já conhecida do leitor; por meio das fotos, são introduzidos novos significados ao texto. Tal distinção pode ser explicada pelo fato de que, assim como nos contos, no hiperconto há desfechos inusitados. Assim, os três principais modos semióticos utilizados – verbal, imagético e sonoro – reforçam o caráter inesperado dos finais da narrativa. Em todos os desfechos, percebe-se a saliência por meio da cor amarela, dada ao nome do aluno que escreveu o final da história.

FIGURA 11 – Página E1. Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/deixa-os-comparsas

Em E1 (FIG. 11), há uma imagem de um homem mascarado, correndo com uma arma em punho e com uma bolsa nas costas, indicando que a personagem fugiu em meio às chamas, levando o dinheiro para si. Tem-se a reprodução da música "*Still D.R.E*"[4] – interpretada pelos *rappers* Dr. Dre e Snoop Dogg –, que reforça a atmosfera criada ao longo do hiperconto. Novamente a música foi utilizada como recurso, dando à narrativa um efeito de trilha sonora para envolver emocionalmente o leitor.

Em E2 (FIG. 12), há uma imagem em que aparecem somente as mãos de um homem nas grades de uma cela. Ouve-se, ao abrir a página, o som de uma sirene da polícia, seguido de sons de sirene de um presídio e de vozes de homens gritando. Tudo isso reforça a ideia de que a personagem (o leitor) foi presa pelos policiais.

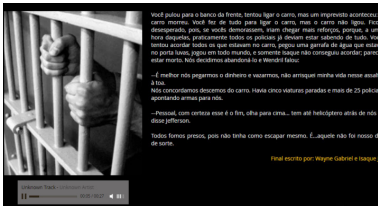

FIGURA 12 – Página E2. Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/ajuda-os-amigos

FIGURA 13 – Página E3. Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/

4. DR.DRE. Still D.R.E.

Em E3 (FIG. 13), há uma foto que mostra um homem com uma arma. Na imagem, há um jogo de luz e sombra feito de tal forma que, embora a personagem esteja em uma posição oblíqua, quase de frente para o leitor, não se pode ver o seu rosto. Quando a página se abre, ouvem-se sons de dois tiros, indicando a morte de uma das personagens. Essas informações presentes no modo sonoro são repetidas no modo verbal.

A página E4 (FIG. 14) apresenta uma imagem de um grupo de homens em um pátio de um presídio. No primeiro plano, há dois homens conversando e um fazendo exercícios físicos com halteres. Em segundo plano, veem-se outros grupos de homens. A postura corporal, as expressões faciais e o agrupamento dos homens parecem indicar que eles estão conversando sobre um plano. Esses significados são reforçados pelo texto verbal, que explicita ao leitor que a quadrilha fora presa e termina com uma frase reticente, informando sobre um esquema de fuga dos criminosos. As informações presentes no modo sonoro podem indicar o momento em que o grupo foi capturado pela polícia, pois se ouvem sons de sirene, seguidos de sons semelhantes aos de sirene de alerta, utilizados em prisões, envolvendo novamente o leitor na atmosfera que se pretende produzir durante a leitura do texto.

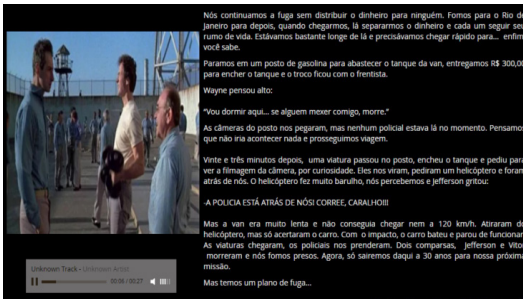

FIGURA 14 – Página E4. Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/continuamos-a-fuga

Ao abrir a página E5 (FIG. 15), ouve-se o barulho de hélices de helicóptero. À esquerda, pode-se ver uma imagem em que há um

helicóptero no chão, virado, com os esquis de pouso para o lado, em meio a uma mata. Ao ler o texto verbal, descobre-se que o grupo de ladrões conseguiu fugir e abandonou o aeroplano na mata. O modo verbal não descreve como foi a aterrissagem; o leitor só compreende que o pouso foi complicado pela observação imagem. Imagem, som e modo verbal se integram para formar um todo significativo, com a produção de significados diferentes em cada modo.

FIGURA 15 – Página E5. Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/sobre-2-c1h7a

FIGURA 16 – Página E6. Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/sobre-2-c738

Em E6 (FIG. 16), pode-se distinguir o som de hélices de helicóptero, que reforça a informação já conhecida do leitor (a de que a quadrilha usaria um helicóptero para a fuga), seguido do som de dois tiros. Uma foto à esquerda mostra a imagem de um homem mascarado, morto, com o corpo envolto em sangue. Ao ler a parte escrita, o leitor compreende que todos os ladrões foram mortos e que os tiros ouvidos se referem ao momento em que ele, o leitor, fora morto. Além disso, pode-se entender que a imagem retrata o corpo do leitor, que foi o primeiro a morrer.

O sétimo final do hiperconto (FIG. 17 – Página E7) pode ser lido ao som do *rap* "Still D.R.E"[5], que faz um fundo musical para a leitura do texto, envolvendo o leitor em uma atmosfera alegre, pois o assalto foi bem-sucedido. À esquerda, vê-se uma imagem

5. Ibidem.

com grandes sacos cheios de dinheiro. Embora a materialidade linguística nesse desfecho seja consideravelmente menor em relação aos outros sete finais, o modo verbal ainda ocupa maior espaço na página. Pode-se observar que, para preencher o espaço destinado a esse modo, utilizou-se o recurso de aumentar o tamanho da fonte. Essa opção de *layout* confirma a centralidade do texto escrito sobre os demais modos semióticos na produção do hiperconto analisado.

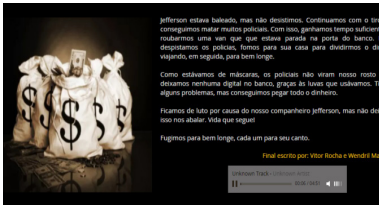

FIGURA 17 – Página E7. Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/

FIGURA 18 – Página E8. Fonte: http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/

Por fim, quando a página do último desfecho (FIG. 18) é aberta, ouvem-se sons de hélice de helicóptero. À esquerda, pode-se ver uma imagem em que há um helicóptero semidestruído, caído no chão. Vê-se que a aeronave atingiu o que parece ser uma casa e há também um homem se aproximando do local do acidente. No texto verbal, o leitor é informado sobre uma perseguição policial que culminou com a queda do autogiro e a morte de todos os ladrões.

CONCLUSÃO

O gênero hiperconto digital, que apresenta algumas similaridades com o conto literário, apresenta-se como um gênero fortemente multimodal, podendo utilizar os modos verbal, imagético e sonoro, além do *layout*, das cores e da tipografia. Todos os

recursos são utilizados para dar significação ao texto como uma composição multimodal.

De acordo com esta análise, pode-se concluir que os autores do hiperconto "Assalto ao banco" orquestraram os modos semióticos de forma que os significados produzidos envolvessem emocionalmente o leitor na atmosfera proposta pelo texto. A cor preta, os sons, as imagens e também o modo verbal contribuem para dar um aspecto sombrio ao texto, à semelhança da forma como a indústria cinematográfica explora os recursos disponíveis para prender a atenção e provocar reações sensoriais no interlocutor. Durante a leitura, é necessário que o leitor observe todos os modos semióticos que integram o hiperconto, pois algumas informações estão localizadas apenas no modo imagético e muitas se localizam somente no modo verbal, ao passo que outras estão presentes e são reforçadas em diversos modos.

Para a análise proposta, as páginas do texto foram divididas em cinco níveis: a) introdução; b) apresentação dos planos para o assalto; c) desenvolvimento; d) clímax; e) desfecho. A página do nível "b" apresenta uma estrutura de um tríptico vertical. Nas páginas dos níveis "a", "c" e "d", o *layout* se estrutura horizontalmente, com uma imagem à esquerda, representando informações dadas e, portanto, já conhecidas do leitor. À esquerda, encontra-se o modo verbal, sempre ocupando maior espaço na tela, indicando a predominância deste modo na constituição do texto. Nos finais do hiperconto (páginas do nível "e"), quebra-se esse padrão no *layout,* uma vez que tanto as imagens quanto o texto verbal e os sons apresentam informações novas, representando a inusitabilidade própria dos desfechos das narrativas literárias.

No modo verbal, as saliências foram conferidas às partes em que a interação com o leitor demanda deste uma ação (clicar em um *link* para fazer uma escolha quanto aos rumos da narrativa). Nessas

frases, o texto aparece na cor vermelha. Confere-se um destaque também aos *links* que dão acesso ao desenvolvimento da história por meio do uso da cor azul e do sublinhado, recursos comumente utilizados para indicar a presença dos *nós* em hipertextos digitais.

Nos oito desfechos da narrativa, destacam-se, em amarelo, os nomes dos autores. As análises aqui feitas referem-se aos significados potenciais dos signos produzidos, sem a pretensão de se esgotarem as possíveis interpretações para o texto; outras leituras podem ser realizadas por diferentes leitores. A existência dessas diversas possibilidades de interpretação dos arranjos semióticos em artefatos fortemente multimodais só confirma a necessidade de a escola atentar para a urgência de se levar em consideração a multimodalidade dos textos com o objetivo de formar leitores críticos, capazes de ler imagens e de compreender os significados e as relações existentes entre os diversos modos presentes na tessitura textual.

REFERÊNCIAS

A BELA Adormecida. Direção de Clyde Geronimi. Walt Disney Productions, 1959, 75 min.

A GATA Borralheira. Direção de Clyde Geronimi, Wilfred Jackson, Hamilton Luske. Walt Disney Productions, 1950, 74 min.

ALBRES, N. A. *Português...* Eu quero ler e escrever. SP: Instituto Santa Teresinha, 2010.

ANDRADE, L. A. C.; TAVEIRA, V. R. Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. (Org.). *Incursões semióticas:* teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p.48-55.

AOKI, V. *Projeto Buriti:* geografia – 5º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BAKER-SPERRY, L.; GRAUERHOLZ, L. The Pervasiveness and Persistence of the Feminine Beauty Ideal in Children's Fairy Tales. *Gender and Society,* v. 17, n. 5, 2003, p. 711-726.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKSHY, E.; MESSING, S.; ADAMIC, L. A. Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. *Science*, v. 348, n. 6239, p. 130-1132, 2015. Disponível em: <http://science.sciencemag.org/content/348/6239/1130.full> [Acesso em 13 de abril de 2017].

BALDRY, A.; THIBAULT, P. J. *Multimodal transcription and text analysis:* a multimedia toolkit and coursebook with associated online course. London: Equinox, 2006.

BARBOSA, E. R. A. *Navegando no Universo Surdo:* a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2016.

_____. *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de Português para Surdos*: Práticas e Concepções de Professores. Monografia (Bacharelado em Estudos Linguísticos do Português) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

BARROS, F.; MARIZ, L.; PEREIRA, C. *Universos Língua Portuguesa 6.* São Paulo: SM, 2012.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernização reflexiva* (Política, tradição e estética na ordem social moderna). São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, learning and communication*: a social semiotic frame. London: Routledge, 2015.

_____. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. *Visual Communication*. v.8. n.3, 2009.

BEZEMER, J.; MAVERS, D. Multimodal transcription as academic practice: a social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology,* London, v. 14 n. 3, 2011, p. 191-206, DOI: 10.1080/13645579.2011.563616.

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução do Centro Bíblico Católico. Revisão do Frei João José Pedreira de Castro. São Paulo: Ave Maria, 1986. Edição Claretiana.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand; São Paulo: Difel, 1989 e 2003.

BRAGA, C. N.; PAGANO, A. S. Subsídios da linguística sistêmico-funcional para abordagem de traduções de tradutores em formação. *Revista do GEL,* São Paulo, v. 8, n. 1, p. 2011 ,68-49.

BRAGA, J.; SOUZA, V. As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016.

BRANCA de Neve e os sete anões. Direção: William Cottrell, David Hand, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pearce, Ben Sharpsteen. Walt Disney Productions, 1938, 83 min.

BRASIL. *Código Penal*. Brasília, 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso: 17 de jun. de 2014.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 16 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013*. Disponível em: <file:///C:/Users/Davi/Downloads/LD_%205.016_DIRETRIZES_POL_PUBLICA%20_EDUCACAO_BLINGUE_SURDOS.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRENT, G. *Escolhas sistêmicas de transitividade e de léxico na representação de escândalos políticos*: a construção de realidades de crise e de corrupção. Dissertação. UFMG, 2011.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. A Gramática do *Design* Visual. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S.; AZEVEDO, A. M. T. (org.) *Incursões Semióticas:* Teoria e Prática de GSF, Multimodalidade, Semiótica Social e ACD. 1.ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

BURN, A. The Kineikonic mode: towards a Multimodal Theory of the Moving Image. MODE *Working Papers.* London: NCRM / MODE / IOE, 2013.

BURN, A; PARKER, D. *Analysing Media Texts*. London: Continuum, 2003.

BUTLER, J. *Cuerpos que importan*: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do "pós-moderno". *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 11, p. 11-42, 1998.

_____. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, F.; LUISI, P. L. *A visão sistêmica da vida*: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2014. 615p.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede.* São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Redes de indignação e esperança*: movimentos sociais na era da internet. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELO BRANCO, J. R. L. *Estudo Regional do Maranhão* – 1º grau. São Paulo: FTD, 1988.

CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura). (p. 19-32).

CORRÊA, M. *Caminhando Nordeste*: estudos sociais – 1º grau. São Paulo: FTD, 1994.

DARÓS, V. *Paisagem brasileira:* terra e gente – 1º grau. São Paulo: FTD, 1997.

DELEUZE, G. *Cinéma 1 – L'Image Mouvement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1983.

DESCARDECI, M. A. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v.3, n.2, p.19-26, jun. 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. R. Rojo e G. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004.

EMEDIATO, W. Discurso e web: as múltiplas faces do Facebook. *ABRALIN*, v. 14, n. 2, 2015.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *Discurso e mudança social.* Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*. Vol. 03, nº 01. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. pp. 3-10, 1987.

FEITOSA, A. C.; TROVÃO, J. R. *Atlas Escolar do Maranhão*: espaço geo-histórico e cultural. João Pessoa: Editora Grafset, 2006.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. *Libras em contexto*: curso básico, livro do professor. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora WallPrint, 2008.

FERNANDES, W. R.; SIQUEIRA, V. H. F. O cinema como pedagogia cultural: significações por mulheres idosas. *Revista Estudos Feministas,* Florianópolis, v. 18, p. 101-119, 2010.

FERRAZ, J. *A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua*: novas perspectivas discursivas críticas. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2011.

FERREGUETTI, K. *et al.* Significados relacionais em tradução: uma abordagem da equivalência baseada em corpus. *Caderno de Letras*, Belo Horizonte, n. 17, p. 88-115, 2011.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I:* a vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1976] 1988.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Literacy:* reading the word and the world. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

FROZEN: uma Aventura congelante. Direção de Jennifer Lee e Chris Buck. Burbank: Walt Disney Animation Studios, Walt Disney Pictures, 2014, 102 min.

GARDIES, A. *Compreender o cinema e as imagens*. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2007.

GERBASE, C. *Primeiro Filme*: Descobrindo-Fazendo-Pensando. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

GIDDENS, A. *Mundo em descontrole*: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOLDFELD, M. *A criança surda:* linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, Silmara de A. *et al*. Bulas de medicamentos como instrumento de informação técnico-científica. *Revista de Saúde Pública,* São Paulo, v. 36, n.1, p. 33-9, 2002.

GUALBERTO, C. (org.) *Muito além das palavras:* leituras multimodais a partir da Semiótica Social. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

_____. Multiletramentos a partir da gramática do *design* visual: possibilidades e reflexões. *Anais do SILEL.* Uberlândia: UFU. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2013_705.pdf. Acesso em junho de 2017.

_____. *Multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa:* uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do *Design* Visual. (Tese). Doutorado em Estudos Linguísticos, UFMG, 2016.

GUALBERTO, C.; KRESS, G. Social Semiotics. In: HOBBS, R.; MIHAILIDIS, P. (ed.). *International Encyclopedia of Media Literacy,* New York: Wiley-Blackwell, no prelo, 2019.

GUILLÉN, J. M. *El cine de animación*: En más de 100 longametrajes. Madri: Alianza, 1997.

HALL, S. *Representation*. London: Sage, 1997.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to Functional Grammar*. 3rd edition, London: Hodder Arnold, 2004.

HARVEY, K. Gay Community, Gay Identity and the Translated Text. *Traduction Terminologie Rédaction:* Études sur le Texte et ses Transformations. v.13, n.2, p.137-165, 2000.

HODGE, R.; KRESS, G. *Language as Ideology.* London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

_____. *Social semiotics.* New York: Cornell University Press, 1988.

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. *Introducing Multimodality.* London: Routledge, 2016.

JEWITT, C.; KRESS, G. *Multimodal Literacy.* New York: Peter Lang, 2003.

JOHNSON, R. M. The Evolution of Disney Princesses and their Effect on Body Image, Gender Roles, and the Portrayal of Love. *Educational Specialist.* 6, 2015.

KENNY, D. Creatures of habit? What translators usually do with words. *Meta*, v. 43, p.515-523, 1998.

KRAMER, A.; GUILLORY, J. E.; HANCOCK, J. T. Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks In: *PNAS,* 2014.

KRESS, G. *Before Writing:* Rethinking the Paths to Literacy. London: Routledge, 1997.

KRESS, G. Design: The Rhetorical Work of Shaping the Semiotic World. In: ARCHER, A.; NEWFIELD, D. (Org.) *Multimodal Approaches to Research and Pedagogy*: Recognition, Resources and Access. New York: Routledge, 2014, p. 131-160.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

_____. *Multimodality:* a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

_____. Semiotic Work. Applied linguistics and a Social Semiotic Account of Multimodality. *Aila Review*, n. 28, p. 49–71, 2015.

KRESS, G.; LEITE-GARCÍA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, T. (Org.). *El discurso como estructura y proceso*: Estudios sobre el discurso I – Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 2000, p. 373-416.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold Publishers, 2001.

_____. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication.* October 1: 343-368, 2002.

_____. *Reading Images*: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006 [1996].

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngüe para surdos.* Porto Alegre: Mediação, 1999.

LABAN, R. *O Domínio do Movimento*. 3ª ed. Trad. Anna Maria Barros de Becchi; Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber:* manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOPES, D. Cinema e Gênero. In: MASCARELLO, F. *História do cinema mundial.* Campinas: Papirus, 2006, p. 379-393.

LOURO, G. L. Cinema e sexualidade. *Educação e Realidade*, v. 33, n. 1, p. 81-98, 2008.

LYNSKEY, D. Frozen-mania: how Elsa, Anna and Olaf conquered the world. *The Guardian.* 13 de maio de 2014. Disponível em: <https://www.theguardian.com/film/2014/may/13/frozen-mania-elsa-anna-olaf-disney-emo-princess-let-it-go.> Acesso em: maio de 2017.

MACHADO, A. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 2007 [1997].

MACHIN, D. *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Hodder Arnold, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTIN, M. *A Linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARTINS, A. R. *A Luz no Cinema.* (Dissertação). Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFMG, 2004.

MARTINS, I. M. *Documentário Animado*: Experimentação, Tecnologia e *Design*. Tese (Doutorado em Artes e Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

MATOS, F. M. B.; SILVA, E. M. da. *Terra e gente:* estudos sociais – 3ª série. Coleção Terra e gente. São Paulo: Evans, 1996.

MAVERS, D. Transcribing videos. *MODE Working Papers*. Londres: NCRM / IOE, 2012.

MCCLOUD, S. *Making comics*: storytelling secrets of comics, manga and graphic novels. New York: Harper Collins Publishers, 2006.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix, 1994.

MESQUITA, M. S. *O Sorriso Humano.* Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas Artes. Mestrado em Anatomia Artística, 2011.

MOANA: um mar de aventuras. Direção de Ron Clements, John Musker, Don Hall, Chris Williams. Burbank: Walt Disney Animation Studios, Walt Disney Pictures, 2017, 107 min.

NASCIMENTO, M. N. *Geografia do Maranhão* – Ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2001.

_____. *História do Maranhão* – Ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2001.

NASCIMENTO, M. N.; CARNEIRO, D. M. D. *Terra das Palmeiras*: estudos sociais – 4ª série. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1996.

_____. CARNEIRO, D. M. D. *Terra das Palmeiras:* estudos sociais – 4ª série, 1º grau – Maranhão. Ed. Renovada: Maranhão: FTD, 1994.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino,* Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

PAIVA, C. Imagens do homoerotismo masculino no cinema: um estudo de gênero, comunicação e sociedade. *Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades*, Natal, v.1, n. 1, 2007.

PARISER, Eli. *O Filtro Invisível*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PECADO da carne. Direção: Haim Tabakman. Alberto Bitelli International Films LTDA, 2009, DVD, 1h30min, colorido, legendado.

PIAI, A.; PACINI, M. J. *Viajando pelo folclore de norte a sul* – literatura infanto-juvenil. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. M. A semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, C. (Org.) *Reflexões sobre a análise crítica do discurso.* v.2. Belo Horizonte: FALE, 2001.

PRECIADO, B. *Manifiesto contra-sexual.* Madrid: Opera Prima, 2002.

QUADROS, R. *Educação de surdos:* a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RENGEL, L. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento. *Revista Ideias 31.* Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2004.

RIBEIRO, A. G. L. *Materiais Didáticos de Português para Surdos Brasileiros:* uma Análise Aplicada ao Contexto de Educação Bilíngue no DF. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNB, Distrito Federal, 2014.

RIVERA, T. *Cinema, Imagem e Psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

RODRIGUES JÚNIOR, A. S. *A representação de personagens gays na coletânea de contos Stud e em sua tradução As Aventuras de um Garoto de Programa.* 2006. 255 f. Tese. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2006a.

_____. Abordagens discursivas dos estudos da tradução. *Polissemia,* n.06, p.38-60, 2006b.

SACKS, O. *Vendo vozes:* uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SALAS, J. O ano em que o Facebook nos manipulou. *El País,* Dez. 2014. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/24/ciencia/1419413673_826496.html> Acesso em 13 de abril de 2017.

_____. Usuários transformam seus murais no *Facebook* em bolhas ideológicas. *El País,* Maio, 2015. <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/06/tecnologia/1430934202_446201.html> Acesso em 13 de abril de 2017.

SAMPAIO, F. C. *Estudos do Maranhão, 4º ano ou 5º ano.* São Paulo: Scipione, 2015.

_____. *Geografia do Maranhão*, *4º ano ou 5º ano*. São Paulo: Scipione, 2008.

_____. *História do Maranhão, 4º ano ou 5º ano.* São Paulo: Scipione, 2011.

_____. *História do Maranhão, 4º ano ou 5º ano.* São Paulo: Scipione, 2008.

SANTAELLA, L. Cor: Signo cultural e psicológico. In: FARIANA, M; PEREZ, C. BASTOS, D. (org.). *Psicodinâmica das cores em comunicação.* São Paulo: Blucher, 2011, 85-114.

SANTOS, M. C. *Entre contos e hipercontos:* uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras), UFMG, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Z. B. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. *Revista Gatilho*, Juiz de Fora, v. 13, p.1-13, set. 2011.

_____. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. *SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ*, n. 28, jul.-dez. 2014.

_____. *Aspectos semióticos e lexicogramaticais de peças publicitárias*. A construção de uma leitura multimodal. Dissertação, UFMG, 2009.

SANTOS, Z.; PIMENTA, S. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. *CASA* – v. 12, n. 2, 2014.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

SIEBERT, R. *Maranhão:* geografia 4º ano. São Paulo: FTD, 2008.

SILVA, M. *A Expressão Facial das Emoções Básicas em Personagens de Animação 3D.* (Dissertação). Pós-Graduação em *Design* e Expressão Gráfica, UFSC, Florianópolis, 2016.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2004.

SORLIN, P. *Sociología del cine*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

SPALDING, M. *Alice do livro impresso ao e-book*: adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do Espelho para iPad. Tese. UFRGS, Porto Alegre, 2012.

TAVEIRA, V. R. Gramática Sistêmico-Funcional: a metafunção ideacional. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. (Org.). *Incursões semióticas:* teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p.74-86.

TEIXEIRA, P. M. *A representação emocional da personagem virtual no contexto da animação digital:* do cinema de animação aos jogos digitais. 2013. 340 f. Tese (Doutorado). Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2013.

TEIXEIRA, V.; BAALBAKI, A. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. *Extensão,* Uberlândia, v. 13, n. 02, p. 25-36, jul./dez., 2014.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar.* Oxford: Oxford University Press, 2004.

TINOCO, B.; FERRAZ, J.; LIRA, L.; COVALESKI, R. Princesas Disney: a influência dos padrões de beleza na exibição das personagens em campanhas publicitárias. In: *Anais do Intercom.* Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Caruaru, 2016.

VADICO, L. A. *A imagem do ícone – cristologia através do cinema. Um estudo sobre a adaptação cinematográfica da vida de Jesus Cristo*. 2005. 326 f. Tese (Doutorado em Multimeios). Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 2005.

VALENTE. Direção de Mark Andrews, Brenda Chapman, Steve Purcell. Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios, 2012, 93 min.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics.* London: Routledge, 2005.

_____. Music and ideology: Notes toward a sociosemiotics of mass media music. *Popular Music and Society,* London, v. 22, n. 4, 1998, p. 25-54.

_____. The critical analysis of musical discourse. *Critical Discourse Studies,* London, v. 9, n. 4, 2012, p. 319-328, DOI: 10.1080/17405904.2012.713204

_____. *The Language of Colour.* New York: Routledge, 2011.

_____.Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal.* London, v. 14, n. 2, p.139-155, 2006.

VAN LEEUWEN, T.; BOERIIS, M. Towards a Semiotics of Film Lighting. In: WILDFEUER, J.; BATEMAN, J. *Film Text Analysis.* London: Routledge, 2017.

VAN LEEUWEN, T.; DJNOV, E. Notes towards a semiotics of kinetic typography. *Social Semiotics,* London, v.25, n.2, 2015, p. 244 – 253.

VITORELO, R.; PELEGRINI, C. H. Valente: a desconstrução dos estereótipos femininos em uma princesa Disney. *Revista entreideias,* Salvador, v. 7, n. 1, p. 135-152, jan./jun. 2018.

ÍNDICE REMISSIVO

A

algoritmos 185, 186, 187, 195
ambiente 19, 28, 38, 39, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 129, 137, 150, 209, 210, 221, 242, 245, 267
análise multimodal 20, 24, 26, 41, 129, 149, 167, 210, 212
análises multimodais 9, 12, 26, 148
anti-político 111
aprendizagem 70, 72, 82, 98, 99, 101, 109, 129, 130, 131, 133, 214, 226, 242, 262
autossuficiência 39, 40, 57, 65

B

beleza 16, 52, 54, 64, 65, 271
belo 52, 65
bilinguismo 88, 90

C

calamidade 155
campanha 81, 83, 110, 111, 121, 122, 125, 126, 225, 227, 233, 234, 235, 236, 241
catástrofe 155
celebridade 99
cidadão 81
civilização 159
complexidade social 179, 187
comportamento 15, 16, 27, 42, 63, 145, 159, 186, 224
comunicação 9, 10, 11, 16, 19, 68, 69, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 100, 112, 116, 133, 134, 140, 142, 144, 161, 162, 179, 188, 198, 199, 214, 215, 217, 223, 228, 229, 268, 269
conceitual simbólica 156
conhecimento 12, 16, 17, 90, 100, 101, 115, 162, 180
construção social 9, 87, 139, 163, 170
construcionista 163, 170
corpo 9, 16, 17, 18, 22, 29, 30, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 63, 64, 65, 86, 91, 118, 119, 125, 159, 203, 204, 206, 257, 269
crianças 14, 87, 89, 136, 137, 138, 178, 179, 180, 235, 236, 241
cristã 159, 160, 175
cultura 78, 81, 83, 86, 87, 93, 97, 100, 105, 106, 108, 115, 136, 139, 140, 160, 161, 165, 166, 168, 169, 171, 174, 175, 191, 200, 214, 253, 263

D

didático 66, 67, 131, 139
direitos 65, 81, 88
disciplina 50, 85, 94, 97, 130, 159
discursos 9, 10, 115, 126, 150, 157, 169, 170, 173, 174, 175, 196, 229, 241, 242
Disney 13, 14, 15, 16, 17, 47, 52, 53
divulgação 113, 121, 133, 159, 160, 161, 174, 175, 176, 223
dominação 17, 55, 58, 143, 262

E

educação 86, 87, 88, 89, 90, 130, 136, 267
educação bilíngue 89, 90
educacionais 71, 72, 83
ensino 67, 70, 71, 72, 89, 99, 108, 109, 129, 130, 131, 133, 139, 140, 180, 181, 214, 226, 227, 237, 242, 248, 267
ensino-aprendizagem 130, 131, 133, 226, 242
escola 70, 88, 89, 90, 99, 136, 180, 181, 182, 226, 227, 236, 242, 248, 260, 264
espectador 28, 41, 43, 95, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 171, 189
estereótipos 16, 20, 64, 169, 271
experiência 17, 20, 37, 60, 97, 171, 176, 200, 245
expressões 12, 26, 33, 40, 41, 43, 47, 49, 68, 94, 118, 189, 202, 223, 256
expressões faciais 12, 26, 33, 40, 41, 43, 47, 68, 94, 202, 256

F

feminilidade 16, 63
feminino 13, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 27, 31, 33, 45, 47, 50, 51, 52, 58, 61, 62, 64, 65, 169, 211, 235

G

gênero 149, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 169, 170, 174, 175, 182, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 213, 214, 223, 238, 244, 245, 247, 248, 253, 258, 263, 268
Gramática do Design Visual 26, 30, 67, 91, 113, 134, 144, 148, 153, 160, 162, 164, 166, 179, 188, 199, 213, 214, 215, 227, 228, 229, 244, 245, 246, 263, 265

H

hashtag 192, 193, 196
heteronormativo 175
hierarquia 31, 33, 39, 43, 56, 97, 246
hipercontos 10, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 270
homem 9, 118, 142, 169, 190, 191, 234, 251, 255, 256, 257, 258, 268

I

identidade 20, 61, 62, 81, 118, 137, 153, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 169, 170, 174, 175, 263
ideologias 159
imagem 20, 26, 29, 63, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 86, 87, 91, 102, 111, 113, 116, 117, 119, 120, 123, 125, 133, 136, 137, 138, 144, 148, 149, 167, 171, 172, 173, 174, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 199, 201, 203, 204, 205, 206, 211, 216, 217, 220, 226, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 246, 248,

249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 271
imagens 11, 15, 19, 27, 30, 46, 71, 73, 91, 102, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 127, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 144, 148, 152, 157, 160, 161, 167, 175, 179, 184, 185, 197, 199, 200, 202, 205, 206, 211, 214, 215, 220, 221, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 237, 241, 242, 244, 250, 254, 259, 260, 265, 268
individualismo 40, 57, 60
infantil 14, 225, 227, 235, 236, 241
interlocuções 107, 214, 224
interpessoais 134, 199, 201, 202, 209
interpretação 37, 45, 68, 86, 95, 123, 163, 191, 196, 199, 215, 228, 260
interpretações 57, 197, 200, 260

L

leitura 11, 12, 58, 77, 78, 79, 83, 90, 139, 160, 191, 199, 214, 216, 217, 220, 222, 224, 226, 227, 231, 242, 244, 252, 256, 257, 259, 264, 270
Libras 67, 71, 84, 85, 88, 89, 92, 94, 264
língua 18, 58, 66, 67, 69, 70, 71, 81, 85, 86, 88, 89, 90, 100, 101, 102, 105, 108, 109, 113, 139, 145, 162, 164, 165, 166, 168, 188, 224, 270
linguagem 10, 58, 69, 89, 100, 105, 112, 113, 116, 123, 143, 144, 145, 148, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 188, 215, 223, 226, 229, 230, 246, 265, 269
língua oral 88, 89
linguísticas 71, 72, 83, 102, 104, 144, 164, 165, 200
linguístico-discursiva 174
links 28, 185, 250, 251, 252, 253, 254, 260

M

manipulação 16
mediador 94, 137, 232, 246, 248, 249, 251
meios de comunicação 133, 179, 223, 268
metafunções 134, 145, 148, 166, 188, 199, 201, 206, 209, 215, 234, 246
metodologia 26, 67, 70, 71, 86, 88, 90, 91, 123, 124, 125, 160, 163, 175, 179, 188, 191, 214, 267
mídia tradicional 178
modalidade sensorial 233, 237
modos semióticos 9, 10, 11, 19, 20, 58, 68, 69, 72, 76, 82, 101, 109, 111, 112, 114, 115, 124, 125, 143, 144, 161, 188, 197, 199, 200, 201, 215, 217, 224, 226, 228, 241, 242, 243, 244, 245, 254, 258, 259
mulher 36, 41, 54, 64, 65, 81, 169, 206, 220, 234, 235
multimodal 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 24, 25, 26, 34, 41, 66, 67, 68, 69, 72, 75, 82,

83, 98, 111, 112, 113, 129, 130, 149, 154, 156, 157, 160, 167, 188, 189, 192, 195, 197, 200, 201, 209, 210, 212, 213, 215, 227, 228, 229, 234, 242, 245, 258, 259, 270
multimodalidade 9, 10, 20, 72, 85, 86, 112, 114, 130, 134, 144, 145, 160, 161, 162, 188, 201, 209, 214, 215, 217, 224, 227, 229, 245, 260, 261, 270

N

normatividade 159

O

olhar crítico 242

P

padrões de beleza 16, 65, 271
passividade 40, 41, 55, 57, 58, 62, 63
personagem 15, 23, 28, 29, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 48, 51, 52, 53, 54, 56, 61, 118, 119, 120, 125, 203, 204, 205, 206, 210, 211, 237, 238, 239, 240, 251, 255, 256, 270
poder 9, 16, 17, 18, 20, 31, 36, 37, 38, 39, 45, 59, 61, 63, 64, 65, 85, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 162, 163, 170, 171, 175, 180, 203, 204, 209, 211, 216, 231, 238, 262
poder simbólico 16, 17, 262
poética 9
política 111, 112, 121, 122, 125, 126, 171, 178, 195, 262
população 121, 179, 180, 213, 223, 241
processos materiais 146, 147, 151
processos mentais 146
produto 26, 87, 139, 170, 171, 175, 209, 216, 219, 220, 222, 240
professora 85, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96
protagonista 15, 22, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 48, 53, 56, 61

Q

queer 160, 163, 164, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176

R

racismo 190, 192, 195
redes sociais 133, 178, 179
relações sociais 100, 112, 115, 162, 216
representação imagética 139, 215
representações de corpo 17, 18
rima visual 80, 82, 222, 250

S

Samarco 141, 142, 143, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157
semiose humana 9
semiótica 19, 85, 86, 128, 129, 130, 135, 143, 144, 201, 215, 225, 227, 228, 238, 239, 245, 261, 268, 270
Semiótica Social 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 24, 67, 68, 69, 82, 85, 86, 99, 109, 130,

134, 160, 161, 162, 174, 179, 188, 197, 199, 200, 201, 215, 228, 229, 263, 264, 265
semiótico 19, 20, 26, 27, 42, 64, 74, 87, 100, 101, 117, 125, 126, 133, 143, 148, 155, 165, 190, 199, 201, 217, 232, 233
sensualidade 50, 54, 64
sentido 16, 17, 18, 19, 43, 68, 69, 85, 94, 113, 117, 119, 120, 130, 134, 136, 137, 146, 154, 155, 170, 173, 186, 196, 199, 201, 207, 208, 209, 211, 216, 226, 228, 234, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245
sentimento de humanidade 237
sexualidade 159, 161, 163, 169, 174, 175, 176, 265, 267
significado 9, 68, 71, 112, 113, 114, 116, 118, 121, 122, 125, 126, 144, 145, 150, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 173, 174, 189, 194, 208, 217, 230, 232, 236, 244
signo 19, 68, 115, 136, 138, 143, 167, 192, 228, 230, 234, 241
símbolos 16, 17, 18
sintagmático 164, 165
sociedade 9, 55, 65, 85, 89, 90, 113, 114, 140, 142, 162, 175, 176, 180, 192, 196, 200, 224, 228, 231, 236, 263, 268
sociossemiótica 12
sujeito queer 175

T

texto 10, 11, 12, 15, 19, 20, 24, 67, 68, 69, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 85, 87, 97, 100, 101, 109, 112, 114, 133, 134, 139, 140, 145, 150, 151, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 175, 182, 188, 190, 191, 193, 194, 195, 199, 200, 201, 202, 207, 208, 209, 215, 216, 220, 221, 223, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 270
The Guardian 14, 267
tipografia 19, 20, 67, 73, 74, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 134, 188, 190, 191, 192, 199, 200, 201, 206, 207, 208, 209, 211, 214, 217, 220, 221, 226, 232, 236, 239, 258
trabalho infantil 225, 227, 235, 236, 241

V

vivências 57, 242
voz 11, 19, 20, 26, 27, 54, 55, 56, 57, 59, 63, 134
vulnerabilidade 57, 159

www.pimentacultural.com

SEMIÓTICA SOCIAL MULTIMODALIDADE ANÁLISES DISCURSOS