



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

JÉSSICA DOS ANJOS PINHEIRO

**O MÚLTIPLO NA LINGUAGEM: UMA PROPOSTA DE LEITURA
AUDIOVISUAL PARA O ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE – PB
2021**

JÉSSICA DOS ANJOS PINHEIRO

**O MÚLTIPLO NA LINGUAGEM: UMA PROPOSTA DE LEITURA
AUDIOVISUAL PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues

**CAMPINA GRANDE – PB
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P654m Pinheiro, Jéssica dos Anjos.
O múltiplo na linguagem [manuscrito] : uma proposta de leitura audiovisual para o ensino médio / Jéssica dos Anjos Pinheiro. - 2021.
252 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2022.
"Orientação : Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Semiótica. 2. Ensino. 3. Leitura. 4. Videoclipe. 5. Multiculturalismo. I. Título

21. ed. CDD 401.41

JÉSSICA DOS ANJOS PINHEIRO

**O MÚLTIPLO NA LINGUAGEM: UMA PROPOSTA DE LEITURA
AUDIOVISUAL PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.


Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Aprovada em: 20 de dezembro de 2021.

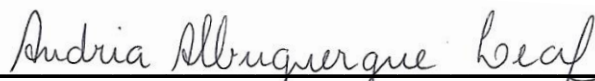
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – PPGFP/UEPB
(Orientador)



Prof. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira – PPGFP/UEPB
(Examinadora interna)



Prof. Dra. Audria Albuquerque Leal – CL/UNL
(Examinadora externa)



Prof. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha – PPGFP/UEPB
(Suplente)

Dedico este estudo a Deus, primeiramente, e à discípula de Seu Filho: Maria de Lourdes Monteiro dos Anjos (*in memoriam*), que com seu grau primário, foi mestre de gerações, entre alfabetizar, letrar e não me deixar esquecer do meu enunciado favorito da infância, “eu consigo”; a esta mulher que continua a ensinar com sua extensa história registrada e marcada na memória dos seus recheada de saudade.

AGRADECIMENTOS

Ao **Deus Pai** soberano, o qual viveu e amou a humanidade e toda a sua criação por meio do seu filho, **Jesus Cristo**, que em nós vive e não nos abandona através do seu **Espírito Santo**. Independente se os caminhos desta trajetória estiveram lineares, tortuosos ou híbridos, os teus olhos estiveram sobre mim e tua mão me sustentou em cada instante desta pesquisa.

Aos meus pais, **Núbia** e **Jairo**, que me proveram condições para chegar nesta etapa da vida acadêmica e por me suprirem com amor inesgotável. Aos demais membros da minha família, dos quais destaco meu irmão e cunhada, **Jairinho** e **Michelly**, que me amparam com suporte emocional infindável.

Ao **Professor Dr. Linduarte Pereira Rodrigues**, por se dedicar ao orientar-me com esforço, obstinado em valorizar e extrair o melhor deste estudo, dando apoio e motivação para a conclusão de cada etapa que sustentou o trabalho.

À **Professora Dra. Audria Albuquerque Leal**, por se disponibilizar a examinar esta pesquisa, pelo olhar atento e sugestões que aperfeiçoaram o texto.

À **Professora Dra. Tânia Maria Augusto Pereira**, por aceitar despender energia sobre a leitura desta dissertação enquanto examinadora interna do programa.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – UEPB** e a **cada professor que compõe o corpo docente do curso**, por proporcionarem essa etapa acadêmica na minha formação.

À **turma de 2019 do PPGFP/UEPB**, pelas trocas, aprendizagens, desabafos e companheirismo, por partilharem comigo a experiência do enfrentamento às dificuldades circunstanciadas pela pandemia da COVID-19, dentre outras situações adversas e favoráveis vivenciadas.

À **ECITE Professor Raul Córdula**, por permitir a aplicação e desenvolvimento do projeto. À **professora titular das turmas**, por dispor o horário das suas aulas para testagem da pesquisa. Aos **alunos das turmas participantes**, pelo companheirismo, engajamento e por viabilizarem a efetivação do projeto, apesar do contexto vivenciado e das aulas remotas.

Ao *videomaker* **Ragner Soares**, por colaborar enquanto especialista participante da culminância do projeto.

Aos **amigos que compartilham a mesma fé**, por me ajudarem a perseverar. Às amigas **Nathalia Isis** e **Pâmela Amanda**, pela parceria da graduação para a vida. Aos **demais amigos** e **colegas de trabalho**, pelo incentivo, compreensão e por não me deixarem desistir.

Antes das figuras de antílopes e de mamutes, de homens a correr e de mulheres férteis, riscamos traços ou estampamos a palma das mãos nas paredes de nossas cavernas para assinalar nossa presença, para preencher um vazio, para comunicar uma memória ou um aviso, para sermos humanos pela primeira vez. (MANGUEL, 2001, p. 30)

RESUMO

O estudo tem como objeto de pesquisa o ensino de linguagem, atentando para a multimodalidade textual, numa perspectiva semiótica geral. Para tanto, foca nos aspectos de linguagem: formas de expressar, modos de dizer diversos. A intenção foi incentivar o aluno para uma leitura que vá além da palavra, atentando para os múltiplos modos que compõem a linguagem audiovisual, muito presente na sociedade contemporânea. A pesquisa evidencia a linguagem própria dos vídeos, que tematizam sobre a identidade cultural pelo viés do multiculturalismo. Dessa forma, parte da seguinte questão problema: como aprimorar a habilidade de leitura semiótica de alunos do ensino médio, a partir do texto audiovisual que evidencia o aspecto do multiculturalismo? Como objetivo geral, a pesquisa buscou contribuir para o ensino de linguagem mediante uma proposta didática de aprimoramento da leitura semiótica, beneficiando professores e alunos do Ensino Médio com sugestões possíveis do uso do audiovisual em ambiente escolar. Os objetivos específicos foram: examinar materiais bibliográficos e documentos oficiais correspondentes com o ensino de linguagem e do texto multimodal; elaborar e aplicar um Plano de Ensino e material didático como possibilidade auxiliadora ao ensino de leitura; descrever e analisar os resultados obtidos com a aplicação da pesquisa e constatar a eficácia do método proposto para o ensino de linguagem no Ensino Médio. A função maior da pesquisa não foi evidenciar o uso das tecnologias digitais no ensino, mas os propósitos semióticos abarcados na composição do gênero textual vídeo, considerando o fato do leitor da sociedade pós-moderna ser um sujeito com uma identidade fluída (BAUMAN, 2005), múltipla (HALL, 2004), híbrida e multifacetada (RODRIGUES, 2011), necessitando compreender os signos que são colocados em jogo na rede-teia de conexões (SANTAELLA, 2020) e suas múltiplas camadas e dimensões (SANTAELLA, 2012). Com esse propósito, foi elaborado um produto didático para beneficiar professores de língua materna, a partir de uma metodologia pedagógica que permitisse apresentar possibilidades de aperfeiçoamento da leitura por alunos do Ensino Médio de duas turmas do 3º ano da Escola Cidadã Integral e Técnica Professor Raul Córdula, na modalidade remota. Esta pesquisa qualitativa, exploratória e aplicada, parte de uma base teórica que se sustenta nos estudos semióticos, culturais e de ensino de linguagens. Para tanto, foram utilizados os pressupostos de Dionísio e Vasconcelos (2013), Geraldi (1988; 2010), Santaella (1983; 2013; 2020), Rodrigues (2021; 2009; 2011; 2017), Almeida (1985), Coelho (2003), Holzbach (2016), Ayala e Novais Ayala (1987), Cox e Assis-Peterson (2007), Hall (2003; 2006; 2016) e Imbernón (2016). O trabalho se impõe relevante por apresentar uma proposta didática tematizada e reflexiva acerca do multiculturalismo, corroborando para o desenvolvimento da leitura de audiovisuais, através do direcionamento do vídeo como recurso para o ensino de linguagem e desenvolvimento das capacidades/habilidades de leitura por alunos do Ensino Médio. Os dados obtidos e analisados permitiram perceber que o trabalho voltado para a leitura semiótica amplia a percepção do aluno sobre o texto audiovisual. A pesquisa valorizou as produções de consumo da contemporaneidade, possibilitando uma reflexão ampliada para o aspecto da diversidade, promovendo a equidade e dirimindo a discriminação.

Palavras-chave: Semiótica. Ensino. Leitura. Vídeo. Multiculturalismo.

ABSTRACT

The study has as its object of research the teaching of language, giving attention to the textual multimodality, in a general semiotic perspective. Therefore, it focuses on aspects of language: ways of expressing, different ways of saying. The intention was to encourage the student to a reading that goes beyond the word, paying attention to the multiple modes that make up the audiovisual language, present in contemporary society. The research highlights the language of video clips, which focus on cultural identity through the multiculturalism view. Thus, it begins with the following problem question: how to improve the semiotic reading ability of high school students, from the audiovisual text that highlights the aspect of multiculturalism? As a general objective, the research sought to contribute for the language teaching through a didactic proposal to improve semiotic reading, benefiting high school teachers and students with possible suggestions for the use of audiovisual in the school environment. The specific objectives were: to examine bibliographic materials and official documents corresponding to the teaching of language and multimodal text; to develop and apply a teaching plan and teaching material as an auxiliary possibility for teaching reading; to describe and analyze the results obtained with the application of the research and verify the effectiveness of the proposed method for teaching language in high school. The main function of the research was not to point the use of digital technologies in teaching, but the semiotic purposes encompassed in the composition of the video clip textual genre, considering the fact that the reader of postmodern society is a subject with a fluid identity (BAUMAN, 2005), multiple (HALL, 2004), hybrid and multifaceted (RODRIGUES, 2011), needing to understand the signs that are put into play in the web of connections (SANTAELLA, 2020) and its multiple layers and dimensions (SANTAELLA, 2012). With this purpose, a didactic product was developed to benefit mother tongue teachers, based on a pedagogical methodology that would allow high school students from two 3rd year classes at Escola Cidadã Integral e Técnica Professor Raul Córdula to present possibilities for reading improvement, in remote mode. This qualitative, exploratory and applied research comes from a theoretical basis that is supported by semiotic, cultural and language teaching studies. Wherefore, the assumptions of Dionísio and Vasconcelos (2013), Geraldi (1988; 2010), Santaella (1983; 2013; 2020), Rodrigues (2021; 2009; 2011; 2017), Almeida (1985), Coelho were used (2003), Holzbach (2016), Ayala and Novais Ayala (1987), Cox and Assis-Peterson (2007), Hall (2003; 2006; 2016) and Imbernón (2016). The work is relevant for presenting a themed and reflective didactic proposal about multiculturalism, supporting the development of audiovisual reading through the targeting of the video clip as a resource for language teaching and development of reading abilities/skills by high school students. The data, which were obtained and analyzed, allowed us to realize that the work aimed at semiotic reading expands the student's perception of the audiovisual text. The research valued the productions of the contemporary consumption, enabling an expanded reflection on the aspect of diversity, promoting equity and eliminating discrimination.

Keywords: Semiotic. Teaching. Reading. Video clip. Multiculturalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mediação triádica de Pierce (RODRIGUES, 2021)	30
Figura 2: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Thriller</i> , de Michael Jackson.....	45
Figura 3: <i>Composé</i> do filme <i>Videodrome</i>	50
Figura 4: <i>Composé</i> do episódio <i>Kill The Others</i>	51
Figura 5: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Apeshit</i> , de The Carters.....	63
Figura 6: Capa do Módulo Didático.....	85
Figura 7: Texto de apresentação do Módulo.....	95
Figura 8: Respostas ao formulário (atividade de reflexão da p. 9 do MD).....	100
Figura 9: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Quem sou eu</i> , de Sandy.....	103
Figura 10: Multimodalidade - recorte do Módulo Didático.....	105
Figura 11: <i>Composé</i> do videoclipe <i>JUNHO DE 94</i> , do rapper Djonga.....	108
Figura 12: <i>Composé</i> do videoclipe <i>This is America</i> , de Childish Gambino.....	110
Figura 13: <i>Composé</i> do videoclipe <i>American Oxyxen</i> , de Rihanna.....	113
Figura 14: <i>Composé</i> da abertura da novela <i>Senhora do Destino</i>	118
Figura 15: <i>Composé</i> das expressões faciais.....	119
Figura 16: <i>Home</i> do canal Metaforando no <i>YouTube</i>	120
Figura 17: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Recomeçar</i> , de Pita Lemos	122
Figura 18: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Desconstrução</i> , de Tiago Iorc.....	123
Figura 19: Capa do videoclipe <i>Only One</i> , da popstar K-POP BoA	125
Figura 20: Capa do videoclipe <i>Tattad Tattad</i> , de Ramji Ki Chal	125
Figura 21: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Dona de Mim</i> , da artista IZA	126
Figura 22: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Amianto</i> , da banda Supercombo	129
Figura 23: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Toda vez que você me vê</i> , Palavrântiga.....	130
Figura 24: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Leve</i> , da artista Lorena Chaves.....	131
Figura 25: Capa do DVD do filme <i>O brilho de uma mente sem lembranças</i> ...	132
Figura 26: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Súplica Cearense</i> , da banda O Rappa....	133
Figura 27: Cartaz e <i>print</i> do filme <i>Pequena Miss Sunshine</i>	136
Figura 28: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Pretty Hurts</i> , da artista Beyoncé.....	137
Figura 29: Resposta do aluno 2 à questão 1 (atividade da p. 47 do MD)	139
Figura 30: Resposta da aluna 1 à questão 2 (atividade da p. 47 do MD)	139
Figura 31: Resposta do aluno 7 à questão 3 (atividade da p. 48 do MD)	140
Figura 32: Resposta da aluna 4 à questão 5 (atividade da p. 49 do MD)	140
Figura 33: Resposta do aluno 2 à questão 6 (atividade da p. 49 do MD)	141
Figura 34: <i>Composé</i> da animação <i>Toque de Midas Mitopédia</i> , Futura	143
Figura 35: Resposta do aluno 10 à questão 1 (atividade da p. 53 do MD)	144
Figura 36: Resposta da aluna 4 à questão 2 (atividade da p. 53 do MD)	144
Figura 37: Resposta do aluno 2 à questão 3 (atividade da p. 53 do MD)	144
Figura 38: Resposta da aluna 4 à questão 3 (atividade da p. 53 do MD)	144
Figura 39: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Cry</i> , de Michael Jackson	146
Figura 40: Capa do livro <i>Admirável Mundo Novo</i>	147
Figura 41: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Admirável Chip Novo</i> , de Pitty	148
Figura 42: Igualdade x equidade	149
Figura 43: <i>Composé</i> do videoclipe <i>De novo</i> , de Xamã	151
Figura 44: <i>Composé</i> do videoclipe <i>História</i> , de Isadora Pompeu	152
Figura 45: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Cruel</i> , de Nina Rodrigues	153
Figura 46: Cartaz de divulgação da campanha publicitária <i>Muito Eu</i> da C&A	154
Figura 47: <i>Home</i> da página do @soueunavida no Instagram	154
Figura 48: <i>Composé</i> do videoclipe <i>Linhas Tortas</i> , de Gabriel, O Pensador ..	155

Figura 49: Resposta do aluno 2 à questão 1 (atividade da p. 61 do MD)	156
Figura 50: Resposta do aluno 2 à questão 3 (atividade da p. 62 do MD)	156
Figura 51: Resposta do aluno 3 à questão 4 (atividade da p. 62 do MD)	156
Figura 52: Resposta da aluna 4 à questão 4 (atividade da p. 62 do MD)	157
Figura 53: Resposta da aluna 4 à questão 6 (atividade da p. 63 do MD)	157
Figura 54: Especialista convidado da mesa redonda virtual	161
Figura 55: Repercussão nas redes sociais do participante da pesquisa	164

SUMÁRIO

1	“START!”: INICIANDO	11
---	----------------------------------	-----------

CAPÍTULO I

2	TAKE UM - LEITURA E MULTICULTURALISMO: ASPECTOS SEMIÓTICOS DO AUDIOVISUAL	17
2.1	A LEITURA SEMIÓTICA	17
2.1.1	Multimodalidade	35
2.2	A LEITURA DO TEXTO AUDIOVISUAL: O VIDEOCLÍPE NA SALA DE AULA	42
2.3	MULTICULTURALISMO NO ENSINO DE LEITURA	59

CAPÍTULO II

3	TAKE DOIS - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	67
3.1	O <i>LÓCUS ESTRANGEIRO</i> : ATRAVESSAMENTOS DO PRESENCIAL AO REMOTO	67
3.2	AS AÇÕES DO PROFESSOR PESQUISADOR DE LINGUAGEM	70
3.3	CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	74
3.3.1	Dados da pesquisa	74
3.3.2	Tipologias da pesquisa	76
3.3.3	Os colaboradores da pesquisa	77
3.4	PLANO DE ENSINO: A LEITURA MULTIMODAL: IDENTIDADES E MULTICULTURALISMO.....	78

CAPÍTULO III

4	TAKE TRÊS - ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO DOCENTE: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	91
4.1	PLANEJAMENTO PARA AÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E SUPERAÇÕES PRETENDIDAS	91
4.2	LEITURA E SUAS POSSIBILIDADES	92
4.3	MULTIMODALIDADE, AUDIOVISUAL E VIDEOCLÍPE	104
4.4	CULTURA, IDENTIDADE E SOCIEDADE	135
4.5	LUZ, CÂMERA, AÇÃO: O VIDEOCLÍPE POR QUEM O FAZ	157
5	“STOP!”: FINALIZANDO	166
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICE A – MÓDULO DIDÁTICO	176
	ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA	248
	ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)....	252

1 “START!”: INICIANDO

A contemporaneidade é formada por uma profusão de múltiplas mídias, linguagem multimodal e signos de diversas esferas, lidos e produzidos por sujeitos perpassados por identidades fluídas, múltiplas (HALL, 2004), híbridas e multifacetadas (RODRIGUES, 2011). Por essa razão, o espaço escolar não pode se manter alheio a universalidade dos gêneros textuais, a exemplo dos audiovisuais, nem deixar de oportunizar aos seus alunos as aprendizagens e competências para a realização das habilidades leitoras semióticas variadas. Assim sendo, a aula de leitura deve extrapolar o verbal.

A realidade do audiovisual na vida humana e na escola vai além de um momento de diversão, se apresenta como recurso didático e assunto de aula, que exige planejamento com objetivo e indicadores de aprendizagem, listados no capítulo metodológico deste trabalho. Os gêneros audiovisuais (filmes, séries, animações, telenovelas, documentários, bem como o videoclipe) são propostos nos documentos oficiais de língua materna e, o mais importante, são objetos de leituras que compõem o cotidiano de alunos e professores imersos no mundo multimídia.

O videoclipe, por exemplo, é visualizado nas plataformas digitais como *YouTube* por milhões de usuários, servindo ainda como divulgação sistematizada dos seus artistas e músicas, contendo a intenção panfletária de propagar seus trabalhos, ampliando o lucro através do reconhecimento do público ao consumir seus produtos.

Viana (*apud* SANTAELLA, 2013, p. 244) reflete que os integrantes dessas redes como o *YouTube* participam delas de “forma voluntária, mas acabam por gerar conteúdos que também têm valor histórico, etnográfico e sociológico, porque retratam as vidas e o dia a dia dos participantes”. Santaella (2013, p.245) complementa que “é uma cultura em que seus membros creem que suas contribuições importam e desenvolvem determinado grau de conexão social com o outro, de modo que tem grande relevo aquilo que os demais pensam ou se supõe que pensam”.

A leitura de audiovisuais está presente na realidade de toda sociedade imersa no contexto multimídia e o consumo de filmes, séries, vídeos, entre outros, é contabilizado por seus produtores através das bilheterias, dos assinantes de

provedores via *streaming*¹, audiência televisiva, quantidade de *views* e *likes* nas plataformas digitais. Vê-se, assim, que essas mídias são consumidas frequentemente por essa sociedade. No entanto, no espaço escolar e nas aulas de linguagem, muitas vezes, só se faz presente superficialmente, havendo a necessidade de um aparato metodológico que apresente instruções de leitura para as possibilidades de sentido existentes nesses textos, que se expressam através de cores, formas, imagens, expressões faciais, gestos e a palavra.

Diante disso, nossa intenção, com este estudo, foi justamente o de responder a seguinte questão problema: como aprimorar a habilidade de leitura semiótica de alunos do Ensino Médio, a partir do texto audiovisual que evidencia o aspecto do multiculturalismo?

Apesar do aluno consumir diariamente esses gêneros textuais, o ensino de língua materna ainda privilegia o verbal em detrimento do audiovisual. Não é frequente na sala de aula do Ensino Médio metodologias de ensino que permitam resolver essa escassez na prática de ensino de leitura de textos multimodais da esfera do audiovisual. Por outro lado, há a necessidade da conscientização, por parte dos leitores, das semioses diversas, que expressam sentidos nos textos que são integrados e consumidos massivamente no cotidiano das sociedades.

Dessa forma, nossa pesquisa evidencia a necessidade de propor um letramento escolar que permita contribuir para o ensino de linguagem mediante uma proposta didática de aprimoramento da leitura semiótica beneficiando professores e alunos do ensino médio com sugestões possíveis do uso do audiovisual em ambiente escolar, a partir de uma visão semiótica geral circundante aos fenômenos de linguagem com foco na multimodalidade² textual.

Como objetivos específicos, buscamos examinar materiais bibliográficos e documentos oficiais correspondentes com o ensino de linguagem e do texto multimodal; elaborar e aplicar um Plano de Ensino e material didático como

¹ *Streaming* é uma forma de distribuição digital, em oposição à descarga de dados. A difusão de dados, geralmente em uma rede através de pacotes, é frequentemente utilizada para distribuir conteúdo multimídia através da internet. Nesta forma, as informações não são armazenadas pelo usuário em seu próprio computador.

² Adotaremos o termo *multimodalidade* difundido atualmente por perspectivas várias que abordam a linguagem e o ensino, mas reconhecemos que é uma “teoria que emerge da Semiótica Social, tendo como precursores os autores Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Robert Hodge. Conforme Dionísio (2014), os primeiros estudos sobre multimodalidade estão materializados nas obras *Reading Image: The Grammar to Visual Design* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) e *Social Semiotics* (HODGE; KRESS, 1998)”, como esclarece Silva (2018, p. 33).

possibilidade auxiliadora ao ensino de leitura; descrever e analisar os resultados obtidos com a aplicação da pesquisa e constatar a eficácia do método proposto para o ensino de linguagem no Ensino Médio.

Enquanto as etapas metodológicas do nosso estudo, primeiramente angariamos dados por meio de pesquisa exploratória, a partir da consulta à bibliografia da área, dos documentos oficiais que compõem o *corpus* para a pesquisa aplicada, além da seleção dos vídeos que escolhemos para o estudo aplicado que foi desenvolvido em âmbito escolar. No segundo momento, aplicamos o produto didático (Plano de Ensino e Módulo) mediante aula remota de língua portuguesa numa escola da rede pública da cidade de Campina Grande/PB, com alunos do ensino médio assíduos e que assinaram o termo de comprometimento e autorização. No último momento, foram coletados dados por meio de *prints*³, gravação de tela em vídeo e diário de pesquisa, com o objetivo de coletar dados que posteriormente foram analisados a fim da produção deste texto reflexivo que nos permitiu descrever, relatar e analisar, criticamente, os acontecimentos provenientes da nossa experiência com a pesquisa aplicada no Ensino Médio.

Este trabalho justifica-se pela intenção de resolver o problema da utilização dos audiovisuais em sala de aula, enriquecer o aparato comunicativo/interativo do alunado, a fim de agregar conhecimentos socioculturais exigidos na vida em sociedade, no estudo e no trabalho. Esta pesquisa é relevante para o fazer docente por dar alternativas de ensino da multimodalidade, tendo o professor e sua prática ressignificados. O estudo tem importância no meio acadêmico por trazer uma perspectiva linguística acerca do vídeo no ensino de linguagem, questão ainda pouco abordada frente ao Banco de dissertações e teses da CAPES⁴.

A relevância do estudo se dá também pelo aperfeiçoamento do aluno para o desvelamento dos significados postos no gênero textual vídeo, que possui mínima visibilidade na produção acadêmica, quando comparado aos outros gêneros

³ *Prints* são recortes fotográficos das telas digitais. Termo proveniente da palavra “imprimir” na língua inglesa.

⁴ Conforme busca realizada, encontramos 130 exemplares no catálogo sobre o gênero textual vídeo. Da totalidade das produções encontradas, 4 correspondem à área de concentração Linguagens e Letramentos e somente 8 com abordagem semiótica. Acerca da poesia, encontra-se 7070 investigações. Sobre o gênero textual notícia, são 2202 pesquisas. Esses números oferecem um comparativo quantitativo que revela a diminuta abordagem do gênero audiovisual em relação a outros textos. Dados disponíveis para consulta em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 out. 2021.

textuais predominantemente verbais. A escola e a imprensa⁵ priorizam o verbal e a escritura (ZUMTHOR, 2018) por meio da disseminação dessa única modalidade, segundo o autor, a voz é sucumbida. Contudo, ela é essencial nas situações cotidianas e nos gêneros audiovisuais. De forma similar, o videoclipe populariza a voz porque a retoma, mas acrescenta, porque a voz traz consigo a extensão corpórea. Assim sendo, é preciso promover e intensificar o ensino de linguagem, com foco na leitura de textos audiovisuais que circulam na contemporaneidade.

A relevância deste estudo se impõe também pelo fato de beneficiar os professores de um modo geral, mas principalmente os que em sua formação não tiveram acesso aos estudos semióticos. Assim, buscamos apresentar uma metodologia didática para um ensino de leitura ancorado na noção de texto multimodal, ampliando a concepção do entendimento de que toda linguagem é produzida e percebida pelos sentidos. Dessa forma, a utilização de gêneros textuais presentes no cotidiano da sociedade e da escola, contando com a mediação docente, possibilitará um aprimoramento da leitura dos alunos do Ensino Médio que adquiriram competências leitoras por meio da compreensão dos aspectos semióticos necessários para a composição dos sentidos dos textos, entendendo a aula de leitura do audiovisual como acontecimento (GERALDI, 2010).

Esta dissertação destaca-se também pela modalidade de ensino que foi realizada, pois a época de aplicação da pesquisa se deu em contexto pandêmico, forçando professores e alunos a adequarem o ensino-aprendizagem para o modelo remoto, tendo em vista a crise sanitária provocada pelo COVID-19 no ano de 2020. Essa adequação foi possibilitada pela era/formação cultural da internet, em seu quarto/quinto ciclo, em que se presencia “o celular [...] [enquanto] a segunda tecnologia mais presente nos domicílios brasileiros, atrás apenas da televisão” (SANTAELLA, 2013, p. 263), permitindo que “esse tipo de aprendizagem [...] [seja] facilitado pela convergência da internet, redes sem fio, equipamentos móveis e sistemas *e-learning*. Nesse contexto, esta é entendida como recursos para a educação que podem fazer o aprendizado chegar a quaisquer lugares” (SANTAELLA, 2013, p. 231). Entretanto, o acesso a essa hipermídia, especificamente no Brasil,

⁵ Nos referimos ao tipo de imprensa iniciada por Gutenberg, difundida através dos livros e jornais impressos, os quais são formados predominantemente pelas linguagens estáticas, principalmente pelo registro tipográfico, no qual constata-se o uso privilegiado da língua escrita. Não nos utilizamos do termo “imprensa” para nos referirmos a linguagem produzida pelo rádio, televisão, internet e cinema, a esses classificamos como mídias.

contexto nacional da pesquisa, não é democrático nem democratizado, pondo aqueles em situação econômica vulnerável e situação social de risco “do lado de fora” da educação, da política, da produção cultural e do compartilhamento de valores simbólicos, ampliando a desigualdade, revelando as contradições da globalização. Por acontecer no contexto atípico e na situação exclusiva descritos, esta pesquisa agrega uma nova perspectiva e apresenta um diferencial de resistência docente/discente, mesmo diante dos pontos já elencados.

Utilizamos para o desenvolvimento da pesquisa documentos oficiais que problematizam, ao passo que normatizam o ensino de linguagens na Educação Básica. Com ênfase no ensino médio, destacamos os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006), considerando o documento que define o agir docente no Estado em que a pesquisa foi desenvolvida. Do mesmo modo, ampliamos o nosso *corpus* de documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997;1998), o PCN+ (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Na sequência, apresentamos as partes desta dissertação. Após esta introdução, temos o capítulo I, intitulado *Leitura e multiculturalismo: aspectos semióticos do audiovisual*. Nele, expomos as bases teóricas da semiótica geral e a habilidade de leitura como uma perspectiva de letramento multimodal, levantando reflexões para a aplicação em sala de aula dos gêneros audiovisuais, especificamente o videoclipe. Além disso, essa primeira parte esboça também o multiculturalismo, evidenciando a pluralidade e a confluência entre as culturas em prol do hibridismo cultural.

O capítulo II, intitulado *Aspectos metodológicos da pesquisa*, apresenta a caracterização da pesquisa, a tipologia adotada e a descrição dos colaboradores que contribuíram para a efetivação do estudo. Há, ainda, a problematização da transição das aulas presenciais para a modalidade de ensino remoto, bem como uma reflexão sobre o contexto pandêmico e das ações do professor pesquisador de linguagem em circunstâncias desse ensino. Além disso, a segunda parte expõe o Plano de Ensino, composto pelo desenho das ações didáticas, objetivos, justificativa, indicadores de aprendizagem, bem como o Módulo Didático, metodologia, recursos e avaliação.

O último capítulo, *Análise reflexiva da ação docente: descrição e interpretação dos dados*, se detém na descrição, análise e reflexão das ações realizadas na

aplicação da pesquisa, conforme as unidades do Módulo Didático e do Plano de Ensino que orientaram o trabalho em sala de aula. Além disso, propõe uma problematização sobre os desafios e superações pretendidas enfrentados pelo professor nas etapas de planejamento e intervenção didática.

E, finalmente, são apresentadas as considerações finais e referências.

CAPÍTULO I

2 TAKE UM - LEITURA E MULTICULTURALISMO: ASPECTOS SEMIÓTICOS DO AUDIOVISUAL

Neste capítulo, apresentamos uma abordagem teórica para a semiótica geral; e uma discussão acerca da leitura de textos multimodais na aula de língua materna, como espaço institucional para o desenvolvimento dessa habilidade cara ao aluno que age socialmente em um mundo composto por confluentes linguagens, múltiplas semioses e diversas culturas.

2.1 A LEITURA SEMIÓTICA

Os signos, conforme Nöth e Santaella (2017, p. 9), “são essenciais para sobreviver”. Eles afirmam que “sem signos não há vida”. Conscientes dessa importância, alguns estudiosos se aprofundaram sobre o signo, como podemos citar: Platão, Santo Agostinho, Saussure, Peirce, Greimas, Jakobson, Hjelmslev etc.

Mediante este pensamento, percebe-se que a busca pelo conhecimento a respeito das linguagens e dos signos vem desde a Antiguidade Clássica (RODRIGUES, 2006). Entretanto, muitos pesquisadores, antes de se aprofundarem nos estudos semióticos, vislumbravam apenas "o sistema (*langue*), uma estrutura sem forma, sem cor, sem brilho, sem tom, sem odor, sem vida, isto é, sem movimento, performance⁶" (RODRIGUES, 2011, p.51). Fiorin (2015, p. 166) esclarece que “o conhecimento do sistema da língua é insuficiente para entender certos fatos linguísticos utilizados numa situação concreta”. Um dos motivos pelos quais a Semiótica é necessária, como enuncia Pinheiro (2016, p. 16), com ela

[...] os estudos linguísticos contemplam a memória, o sujeito, a identidade, o discurso, a cultura e o contexto, isso proporcionou uma ampliação dos estudos da linguagem, sendo possível a observação da fala (*parole*) e da imagem como ação performática, contextual e interacional nos textos multimodais.

⁶ "A performance é a possibilidade de se ater ao diverso, constatá-lo, observá-lo, analisá-lo e entendê-lo" (RODRIGUES, 2011, p. 32).

Nestes termos, a Semiótica amplia a habilidade de leitura. Segundo Santaella (2020), a Semiótica não é mais uma teoria, mas um modo de ver a vida: abre o nosso foco de atenção. Antes do aprofundamento, entre ela e a habilidade de linguagem priorizada neste estudo, a leitura, nos deteremos aqui em perceber geo-historicamente como este campo de estudo, a ciência das significações, isto é, a Semiótica se fixou.

Rodrigues (2006) destaca o século XX como o período de concentração dos estudos da Semiótica em consonância com o nascimento e desenvolvimento da linguística. Entretanto, o autor assevera que o signo já era uma inquietação inicialmente platônica, dando crédito a este filósofo pela divisão do signo em três partes: o nome, a noção e a coisa referente.

Ao demonstrar que o ponto de partida desse estudo é a Grécia Antiga, Rodrigues (2006) elenca que a problemática do signo foi desenvolvida por Aristóteles, pelos estoicos e os epicuristas, comprovando sua raiz filosófica, que segue até a era moderna. O autor relembra que Agostinho contribuiu amplamente com a definição moderna de signo como “uma coisa que, além da impressão que produz nos sentidos, faz com que outra coisa venha à mente como consequência dele” (AGOSTINHO *apud* NÖTH e SANTAELLA, 2017, p. 8).

Além de Agostinho, Rodrigues (2006, p. 24) sinaliza a contribuição de Aquino como um dos estudos teológicos sobre o signo. Na sequência, o autor cita o postulado de John Locke, na era renascentista, que propõe “uma doutrina dos signos denominada *Semeiotiké*”. Além desta, outras terminologias adjacentes surgiram para denominar o estudo dos signos, como a gramática de *Port-Royal*. Porém, Rodrigues (2006) afirma que apenas duas nomenclaturas permaneceram, tendo como berços, respectivamente, a Europa, no caso da Semiologia, preconizada por Saussure, e a América do Norte, em relação à Semiótica, adotada por Pierce.

Ainda conforme este último autor, o realce dessas duas vertentes não se deu apenas pela nomenclatura atribuída, mas pela atitude de seus pesquisadores. Pierce (1990), um desbravador, estudioso da lógica, aponta para a língua como interação⁷,

⁷ Pierce foi um dos grandes influenciadores para a fundação do Interacionismo Simbólico (IS) de George Herbert Mead. Como esclarece Alves (2018), “Em partilha teórica com outros pesquisadores pragmáticos, como William James, Charles Pierce e John Dewey; Mead construiu seus ideais ‘nas articulações que se estabelecem entre os indivíduos e a sociedade’ (SOUSA, 2013, p.6), centrando-se nas premissas da comunicação como um ‘ato social’”. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205029>. Acesso em: 19 out. 2021.

inconformado com o comodismo de sua época, contribuiu “na definição de signo, na definição de semiose e na visão pansemiótica do mundo” (RODRIGUES, 1992, p. 85, *apud* RODRIGUES, 2006, p. 28).

Santaella (2002) explana a tríade peirciana da seguinte maneira, respectivamente: na referência que ele indica, em si mesmo e nos efeitos que ele pode produzir no receptor. O primeiro é o objeto do signo, ou seja, a “coisa” representada pelo signo, que pode ser “de qualquer espécie (uma palavra, um livro, [...] um vídeo etc.)” (SANTAELLA, 2002, p. 8). O segundo é o representante que referencia algo (objeto) e pode substituí-lo interpretativamente. Por fim, o terceiro é o efeito que esse signo produz, ou seja, o interpretante do signo. Em síntese, a lógica triádica de Peirce se pauta na objetivação, significação e interpretação.

A participação de Saussure (2006), o qual concebe a língua como representação do pensamento, não se deu “apenas” com o seu protagonismo como pai da Linguística Geral, mas por ter sido o primeiro a trazer à tona a Semiologia, mesmo não sendo o precursor desta área na Europa, definiu-a, colocando a Linguística como uma das ciências provenientes, concebendo a importância da Semiologia enquanto macro ciência, entendendo-a como o estudo dos signos inseridos no meio social.

O linguista afirma que “a unidade linguística é uma coisa dupla, constituída da união de dois termos” (SAUSSURE, 2006, p. 79). Ele define o signo linguístico como arbitrário, constituído a partir da união de “um conceito e uma imagem acústica” (SAUSSURE, 2006, p. 80), partes intimamente ligadas.

Saussure (2006, p. 115) apresenta um esquema com a forma racional de assumir o estudo linguístico, considerando que, na linguagem, é possível identificar língua e fala. Ele reconhece que o sistema (*langue*) pode ser analisado a partir de dois pontos de vista, o diacrônico e o sincrônico, porém adota a perspectiva sincrônica com a finalidade de descrever o funcionamento da língua em determinado momento histórico.

Nessa teoria, os elementos linguísticos podem ser observados por meio de duas relações distintas, a sintagmática e a paradigmática. No primeiro eixo, “os termos estabelecem entre si, em virtude .de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua” (SAUSSURE, 2006, p. 142), esses termos se opõem ao precedente ou ao que se segue para adquirir valor. No segundo eixo, a relação é associativa, considerando que os termos linguísticos similares se associam na

memória não são limitados, aproximando elementos que apresentem algo em comum.

Além de Pierce e Saussure, Eco concebe a Semiologia enquanto aquela que “estuda todos os fenômenos culturais como sistemas de signos” (RODRIGUES, 2006, p. 28). Enquanto Barthes não considera “somente” o signo linguístico, mas também os sistemas semiológicos, a exemplo dos objetos, gestos e imagens que possuem propósito de expressão e significação.

Rodrigues (2006, p. 32) destaca que Hjelmslev “reinterpretou o pensamento saussureano”. Greimas difundiu o estudo da significação por meio de uma semântica estrutural, mas por ser percebida como para além da semântica, por uma função maior “no interior de um sistema de signos”, foi considerada uma Semiótica. O semioticista semeou sua perspectiva na França, juntamente com outros semioticistas, fazendo chegar sua teoria ao Brasil através de seguidores como Cidmar Teodoro Pais.

Barros (2005) discorre sobre a pesquisa de Greimas. Este coloca como objeto de estudo: o texto. A questão a ser respondida por essa abordagem semiótica é: como o texto diz e como ele faz para dizer o que diz? O texto, para essa autora, é um objeto de significação e de comunicação. Esses dois aspectos do estudo compreendem o interno e o externo do texto, o que ele pode expressar, suas possibilidades, sua competência e como ele foi permeado ou permeia o contexto. Nessa mesma premissa, Fiorin (1995, p. 164-165) define que a perspectiva greimasiana é “uma teoria geral dos textos, quer se manifestem verbalmente, visualmente, por uma combinação de planos de expressão visual e verbal”.

Assim como a aceitabilidade no Brasil pela vertente greimasiana, Santaella (2016), de perspectiva pierciana, afirma que a semiótica se inseriu no Brasil no final dos anos 60. Ela exemplifica que em 1970, já haviam publicações que envolviam esses estudos, pelas mãos de Haroldo de Campos e Décio Pignatari. Verificamos também em época semelhante a obra *Ensaio Semióticos Linguísticos*, de Pais (1977), como uma das publicações precursoras desse campo no Brasil. Como uma das principais representantes da Semiótica no país, Santaella publicou em 1990 um estudo semiótico de entrelaçamento da macro ciência referida e da cultura brasileira. Simultaneamente, outras vertentes semióticas se fixaram, se expandiram e desenvolveram suas áreas de pesquisa no país (SANTAELLA, 2016), a exemplo da vinda de Greimas ao Brasil em 1973, por influência de seus discípulos (BARROS, 2012).

Sendo a Semiótica de extração pierciana, dos estudos greimasianos, a

Semiótica da cultura, a Semiótica de Umberto Eco, a Semiótica antropológica (RODRIGUES, 2011) ou do grupo de estudos em semiótica da Intercom, Santaella (2016, p. 31) explica que a pretensão atual da Semiótica em geral “é aprofundar o debate relativo aos desafios epistemológicos”. Assim como Rodrigues (2011), Santaella (2016, p. 31) argumenta que “a semiótica não se limita a ser um método de análise”, ademais, “voltado a desvelar o significado das mais variadas mensagens que circulam pela cultura”, esclarecendo que a pesquisa semiótica ocorre sobre a “semiose (*semeiosis*), ou seja, da ação exercida pelo signo no processo de construção de novos signos e possibilidades de significação”.

Barros (2012, p. 168) também aproxima essas vertentes semióticas com a finalidade de apresentar os papéis dessa macro-ciência, bem como os benefícios ocasionados pelas pesquisas provenientes que

[...] trouxeram novas posturas e objeto aos estudos da linguagem a partir da segunda metade do século 20, [...] o fizeram com fundamentos diferentes, em quadros teóricos diversos. Insistimos, porém, em que há um ponto de vista comum a tais estudos: eles ocupam o espaço vazio entre posições bem definidas e separadas pelos estudos linguísticos anteriores (língua vs. fala, competência vs. performance, enunciação vs. enunciado, linguístico vs. extralinguístico). Ao tratar assim, e ao mesmo tempo, do social e do individual, da argumentação e da informação, da intersubjetividade e da subjetividade, da organização do discurso e do dialogismo, esses estudos ocasionaram mudança de posicionamento nos estudos da linguagem e atribuíram novos papéis a tais estudos, além daqueles que foram acima mencionados. Pelo fato de ocuparem o lugar instável do ‘vão’ entre pontos bem estabelecidos, os estudos do texto e do discurso, e os semióticos entre eles, abrem-se mais aos diálogos com outras teorias e favorecem o alargamento de seu objeto. Os estudos da linguagem, graças aos do discurso, caminham assim para a multidisciplinaridade e para o exame de outras linguagens, além da verbal. A perspectiva do diálogo multidisciplinar aqui apresentada não é a da soma de teorias, mas a da retomada do diálogo teórico em um quadro solidamente estabelecido.

Conforme refletimos em Pinheiro (2016), a Semiótica, de acordo com Santaella (1983), é o estudo das linguagens possíveis, a qual se preocupa com os signos e os seus significados. Essa definição dialoga com o conceito apresentado por Rodrigues (2006) e Fernandes (2011). Para eles, é o estudo geral da linguagem e de todos os signos na convivência social, das relações de significância e das operações significativas que são reproduzidas pela humanidade. Segundo Nöth e Santaella (2017, p. 7), inicialmente, é possível dizer que “a semiótica é a ciência dos sistemas e

dos processos sgnicos na cultura e na natureza”. Esta última conceituação acrescenta os sistemas, a cultura e a natureza, semelhante ao que propunham, respectivamente, as perspectivas de Barthes, Eco e Pierce. Conforme este último, tudo no mundo e na natureza  signo, bem como o próprio homem.

Fernandes (2011) apresenta o signo como aquilo que pode possuir uma materialidade visível, sensorial, audível e palativa. Esse aspecto linguístico tem o objetivo de designar e significar o abstrato e o concreto. A relação do signo com o objeto que ele representa se dá da seguinte maneira: o objeto é o corpo (o original, o representado e posto na realidade); o signo é o reflexo (a cópia, o representante, a representação da realidade).

Rodrigues (2006, p. 39) concebe a Semiótica como ciência das significações. Ciência que propõe o “desenvolvimento dos estudos que levam ao processo da significação em discurso”. O autor assume a concepção de Greimas, que compreende língua como possibilidade comunicativa, de interlocução capaz de “gerar novas relações de significação, produzindo novas grandezas e mesmo novas leis combinatórias, permitindo a reformulação”. Destacamos que neste trabalho, concebemos o estudo da Semiótica Geral, sem predileção de um ramo específico da ciência geral dos signos, mas agregando os estudos e as pesquisas que formaram o compilado de conhecimentos acerca da Semiótica Geral. Compartilhamos do pensamento retratado por Fiorin (1995, p. 173): “As diferentes teorias são distintas,  verdade, mas não se anulam, pois tratam de aspectos complementares do processo de constituição do sentido. Aliás, não poderia ser diferente, dado que o objeto com que trabalhamos é extremamente complexo”.

 necessário compreender que não apenas a Semiótica vista pela perspectiva de Greimas é a que aborda o texto, mas também a abordagem peirciana. Temos em Santaella (1983, p.184) a seguinte afirmação: “não são os signos que constituem o objeto de análise semiológica e, sim, o texto”. O signo, para Santaella (2002), vem a ser aquele que tem capacidade de representação, de construir simulacros (GREIMAS; FONTANILLE, 1993); representar aquilo a que se dirige, podendo “estar no lugar de”, sendo verbal ou não verbal, pode ser notado por um canal perceptivo: tico, acústico, tátil, olfativo, gustativo ou térmico (NTH; SANTAELLA, 2017).

Nth e Santaella (2017, p. 7) demonstram que para conceituar e categorizar os signos, a Semiótica peirciana se apoia na descrição de pelo menos três tipos de signos: Ícone, ndice e símbolo, pois a semiótica “estuda as formas, os tipos, os

sistemas de signos e os efeitos do uso dos signos, sinais, indícios, sintomas ou símbolos”.

Ícones são representações possíveis que estarão no âmbito do abstrato, as quais estão permeadas pelos enunciados “pode ser”, “parece ser”, “assemelha-se a”. Santaella (1983) exemplifica com o simples ato de olharmos as nuvens no céu e as assemelharmos com animais: “parece um peixe”. Uma pintura, por exemplo, o artista utiliza um aspecto da “realidade” e, a partir dele, traz uma representação ao que já está posto, a algo que existe. Os ícones podem ser divididos em três: hipoícones, semelhança do ícone com o que ele representa; diagrama é um hipoícone, mas a relação dele é das partes do objeto com o todo; metáforas verbais, jogo de palavras expressas, principalmente, na poesia e nas músicas. Essas últimas trazem uma semelhança e um sentido abstrato para com o que está posto (SANTAELLA, 1983, p. 38).

Os índices são simbologias, marcas de representatividade, as quais são mais complexas. Eles têm uma relação de fato com o próprio objeto. É o próprio objeto posto. Enquanto o ícone é uma abstração, o índice é a concretização desse objeto.

O símbolo é algo que está convencionalizado, ao alcance de todos, do sentido geral, quando não há necessidade de acrescentar algo antes ou após. Por exemplo, quando temos a bandeira nacional, ela torna-se um símbolo de representatividade da pátria, os signos verde, amarelo e azul apontam para as matas, o ouro (riquezas), o céu, os mares e os rios do país, respectivamente. A mesma bandeira pode figurar como ícone quando deixa de representar o povo brasileiro em sua totalidade e passa a ser marca de identificação de apoiadores de uma ideologia política. Como afirma Orlandi (2007, p. 42): “as expressões podem mudar de sentido dependendo das posições ideológicas daqueles que as empregam”.

Para Barros (2005, p. 19), o objeto antes da intervenção do sujeito, ou sem estar com o sujeito, é uma “casa vazia”, o qual será determinado só a partir dessa intervenção. Um objeto, quando determinado por um sujeito e suas ações, tornar-se-á um “objeto-valor”, pois obterá uma narrativa e uma significação. Reuter (*apud* RODRIGUES, 2006, p. 55) aponta que “espera-se ações diferentes da parte de um ator-Sujeito”, ou seja, é formado um campo de expectativas frente às relações estabelecidas a partir de um sujeito específico e as ações que o mesmo operará sobre o objeto dependerá “se ele é padre, policial, caminhoneiro, jovem, velho”, entre outros, pois “o mesmo pode ser figurativizado de diferentes maneiras” (FIORIN, 1995, p. 169).

Embasado na perspectiva greimasiana, Rodrigues (2006, p. 44) explica que

[...] um texto passa a ser entendido como um signo maior, formado por outros signos menores, isto é, passa a ser a união de signos menores objetivando a formação de um signo maior; idealizando, com a formação do todo pelas partes, a significação.

Conforme esclarece Pinheiro (2016, p. 20): “Esse é o princípio da multimodalidade”. Greimas e Fontanille (1993, p. 12) enunciam que para a realização da investigação semiótica é preciso “interrogar um conjunto de precondições, esboçar uma imagem do sentido anterior e necessária ao mesmo tempo à sua discretização”. Essa divisão em partes e menos complexas, percebendo os “processos de significação, comunicação e interpretação” (NÖTH; SANTAELLA, 2017, p. 7) semióticos relaciona-se ao que propõe Fiorin (1995, p. 164), no contato com o texto, definido como um todo de sentido tecido, organizado e estruturado, em que seja percebida tanto a globalidade quanto cada uma de suas partes, dependentes do todo.

Santaella (1983) nos apresenta a fenomenologia, estudo utilizado por Peirce para definição das categorias semióticas, para o processo de discretização. De forma geral, esse é o estudo dos fenômenos e da observação acurada dos mesmos, ou seja, é o “exame do modo como as coisas aparecem à consciência” (SANTAELLA, 1983, p. 44). Esses fenômenos podem ser de primeira, segunda e terceira categorias, ou seja, a semiótica tem possibilidade de analisar sentimentos, emoções, percepções, reações, discursos ou pensamentos abstratos (SANTAELLA, 2002, p. 11).

Pierce estabeleceu uma divisão tríade: sintática, semântica e pragmática; buscando entender, respectivamente, as significações das posições, dos valores e dos contextos no texto e no mundo, levando em consideração o sistema, o meio e os seus usuários em todos os eventos de linguagem (RODRIGUES, 2021).

Santaella (2002) propõe, de acordo com Peirce, três etapas de análise: contemplar, discriminar e generalizar. A primeira se refere, ao estar frente ao objeto de análise semiótico, deve-se estar disponível através dos sentidos e as mensagens que eles passam: sensoriais e abstratas. O segundo seria a seleção do que deve ser escolhido para significar, fazer a seleção do que é mais relevante. Por fim, o terceiro passo é determinado por três categorias dos fenômenos: primeiridade, secundidade e terceiridade, respectivamente três interpretantes e três dimensões:

- a) A primeiridade é a capacidade contemplativa, quando suas propriedades são instantaneamente sentidas. O seu interpretante é imediato, está dentro do signo como a potencialidade, que o torna apto para produzir um efeito, o grau de interpretabilidade inerente ao signo, que basta encontrar um intérprete para deslanchar;
- b) A segunda é a concretização, a relação que o signo estabelece com o seu objeto, relações diádicas, analítico-comparativas. O interpretante desta categoria é dinâmico, “individual, singular, psicológico”, relacionando-se ao efeito direto realmente produzido do signo sobre o intérprete;
- c) E a terceira agrega o aspecto total, os horizontes de expectativa que condicionam a interpretação, ou seja, a entidade lógica que o semiótico chamou de interpretante “final”, “ligado à categoria do hábito e da lei: ‘É aquilo que seria finalmente decidido se a interpretação verdadeira e a consideração do assunto fossem continuadas até que uma opinião definitiva resultasse’”. Este apresenta-se enquanto coletivo porque “ele representa o desenrolar de interpretações no longo caminho de produção de interpretantes do signo” (NÖTH; SANTAELLA, 2017, p. 47-48). Ele é denominado como final a critério de classificação, não como exaustão ou como um esgotamento interpretativos do signo.

Ancorada nesta perspectiva, embasada nas categorias, nos interpretantes e nos efeitos provocados pelos signos, Santaella (2012, p. 878) descreve os passos de leitura de imagens. Apesar de se direcionar especificamente ao signo imagético, podemos utilizá-los enquanto panorama de leitura multimodal. O primeiro passo é o imediato, intenso e perceptível, corresponde ao efeito emocional do interpretante. O segundo constitui-se do olhar e identificar o que foi registrado, percebendo as pistas e as situações, o efeito produzido pelo interpretante é mais energético. O terceiro passo refere-se ao ler de fato, o olho posiciona-se como uma “máquina de sentir e conhecer”, por isso busca “a unidade melódica de suas luzes, linhas e direções, suas escalas e volumes, seus eixos e suas sombras, enfim, contemplar”. Este último produz o efeito mais lógico do interpretante.

Rodrigues (2006) explana que as categorias de análise de Greimas se baseiam nas estruturas fundamental, narrativa e discursiva, “mecanismos que engendram o texto” (FIORIN, 1995, p. 164), considerando primeiramente o plano do conteúdo para posteriormente abordar o plano da expressão. Rodrigues (2006, p. 33) expõe esses

dois planos segundo Hjelmslev, que considera “o sentido [como] toda substância de uma forma qualquer” e o signo enquanto “uma forma entre duas substâncias: a de conteúdo e a de expressão”.

O simulacro metodológico da perspectiva greimasiana se vale da gradação, adotada por outras vertentes semióticas, indo além do que propôs Hjelmslev. Na ótica greimasiana, dá-se pelo percurso gerativo de sentido “que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, num processo de enriquecimento semântico” (FIORIN, 1995, p. 165; BARROS, 2005, p. 13). Acontecendo em três etapas:

- a) A primeira admite que existem noções que permeiam todo discurso “[...] oposição (bem x mal), contradição (bem e não-bem) e implicação (bem implica não-mal)” (RODRIGUES, 2006, p. 49-55), valores de positividade e negatividade (FIORIN, 1995), “significação como uma oposição semântica mínima” (BARROS, 2005, p. 13);
- b) Para Rodrigues (2006), nas estruturas narrativas, compreende-se que o discurso é formado por/com base em/pela participação de objetos, personagens, lugares etc., os quais serão permeados por valores modais: “[...] o dever, o poder, o querer e o saber-fazer”. Relações de “ter” ou “não ter”, contendo um estado inicial que se transforma para um estado final, verificando as sequências de manipulação, competência e *performance* em que os conteúdos da estrutura fundamental são concretizados (FIORIN, 1995; BARROS, 2005);
- c) As últimas estruturas apontadas por Rodrigues (2006) são as discursivas, podendo ser chamadas também de discursivização. Fiorin (1995, p. 170) explica que esta é a estrutura que compreende os níveis de tematização e de figurativização das estruturas narrativas abstratas, respectivamente, aquelas que explicam o mundo e as que criam simulacros do mundo. É na sintaxe do discurso que se compreendem “as projeções da enunciação no enunciado e os procedimentos que o enunciador usa para persuadir o enunciatário a aceitar o seu discurso”.

Para Greimas, os sujeitos do discurso, enunciador e enunciatário, buscam o valor de verdade, o qual será permeado por “[...] uma série de contratos de veridicção anteriores, próprios de uma cultura, de uma formação ideológica e da concepção, por exemplo, dentro de um sistema de valores, de discurso e seus tipos” (BARROS, 2005,

p. 94). O sujeito, nessa estrutura, enuncia formando e produzindo discurso a partir do texto que é o seu produto.

Todos esses processos são os percursos seguros e ideais pelos quais se chega à significação, conseqüentemente, os meios de percepção dos signos e de leitura dos textos, habilidade de linguagem. Mediante a isso, questionamos: a escola tem disponibilizado esses mecanismos, categorias, passos e efeitos de produção de semioses aos seus estudantes como caminhos para chegar ao sentido?

Para ensaiarmos uma resposta afirmativa ou negativa a este questionamento, verificamos o que diz Fiorin (1995, p. 169, grifo do autor). Para o semiótico, na escola “tudo é deixado por conta de uma certa *sensibilidade*, que um bom leitor deve ter. Ora, é claro que um bom leitor deve ter sensibilidade. No entanto, ela não é um dom divino, mas é algo que se constrói pela educação”. E o estudante precisa estar ciente disso. Como nos propomos neste trabalho em que pretendemos ir além da sensibilidade, consciência alcançada pela educação.

Um dos primeiros passos da leitura é o fato de crer no dito, para que o leitor esteja engajado em buscar o sentido e encontre propósito no texto, “a atribuição de competência semântica está sempre pressuposta na doação de competência modal, pois é preciso que o destinatário-sujeito creia nos valores do destinador, ou por ele determinados, para que se deixe manipular” (BARROS, 2005, p. 31), caso não o ache, o leitor tem o direito de abandoná-lo a fim de encontrar outro no qual ele atribua significado.

Apesar da possibilidade do abandono, mesmo que os signos inseridos em um texto supostamente não signifiquem nada, causam ou provocam algo no leitor, ocorrendo dessa forma o processo de semiose, como analisa Manguel (2001, p. 46): “mesmo a ausência de linguagem se torna linguagem aos olhos do espectador”. Esse abandonar por não conseguir atingir a compreensão pode desestimular o leitor, conseqüentemente, este, em fase escolar, poderá ser uma das vítimas da evasão e, como um resultado mais amplo, excluído de espaços sociais, marginalizando-se. Como afirma Rodrigues (2011, p. 292), “não importa o *status* da leitura, se o gênero não agrada, o discurso não será atingido”. Daí decorre a ideia de marginalização pela linguagem.

Em relação a essa preocupação, a BNCC previne que “tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BRASIL, 2018, p. 461). Por isso,

enquanto professores de linguagens, precisamos estar atentos para evitar que nossos alunos abandonem o texto, frente a uma incapacidade leitora, prevenindo conseqüentemente o abandono escolar, pela sua baixa autoestima frente aos processos de significação textual.

A favor dessa pretensão, a Semiótica pode nos ajudar nessa tarefa, pois nos fornece procedimentos de leitura que vão além da decodificação, determinando “o que o texto diz, como o diz e para que o faz” (BARROS, 2005, p. 78). Ela nos ajuda a apresentar aos nossos alunos compreensões que transbordam para a vida, a exemplo das estruturas discursivas que mostram como formações ideológicas perpassam os argumentos nos textos em sociedade, desfazendo o mito da neutralidade dos discursos, mediando, pela enunciação, o discurso e o contexto sócio-histórico. Através dos recursos semióticos, segundo Barros (2005, p. 78, grifo nosso), é um meio para analisar

[...] os textos da história, da literatura, os discursos políticos e religiosos, **os filmes** e as operetas, os quadrinhos e as conversas de todos os dias, para construir-lhes os sentidos pelo exame acurado de seus procedimentos e recuperar, no jogo da intertextualidade, a trama ou o enredo da sociedade e da história.

Há uma urgência para que a ótica semiótica esteja cada vez mais presente nas escolas durante a contemporaneidade, em especial na aula de leitura. Admitimos que, em quantidade específica, ela já esteja. Porém, a escola precisa estar constantemente atualizada frente ao fenômeno global do mundo hiperssemiótico. Esse fenômeno revela-se na multiplicação de signos e processos de semioses em movência nas multimídias, refletido através da eclosão simultânea de gêneros textuais, lidos diariamente por professores e alunos. Argumentando a favor dessa ótica, Santaella (2020, p. 239) afirma que:

Onde quer que haja informação, processos de transmissão, recepção e armazenamento de mensagens (pouco importa se por vias naturais ou artificiais, através do homem, alguém ou além, a partir ou à revelia dele, também pouco importa), isso será uma questão semiótica.

Santaella (2012, p. 46-56, grifo nosso) adota a concepção de leitor semelhante a que concebemos neste estudo, pois considera-o tanto aquele que se debruça sobre o livro quanto o que lê a

[...] variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais [...] **também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo** [...] o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos.

Para esse entendimento, é preciso que não sejamos levados pela ilusão de que, por habitemos o cotidiano, essas linguagens são inocentes. Não podemos ingenuamente pressupor que esse tipo de leitor é hierarquicamente menor do que o leitor do livro, nem que as imagens “sofrem de uma debilidade em relação ao verbal” (SANTAELLA, 2012, p. 87), pois tanto um quanto outro são “alimentos dos processos cognitivos, [...] suas naturezas de linguagens e do papel que desempenham para o aprimoramento dos processos de cognição humana” (SANTAELLA, 2015, p. 12-13). Mas precisamos estar cientes de que cada um dos sistemas de linguagem possui seus próprios eixos estruturados, pois, conforme Santaella (2015, p. 13):

As matrizes são irreduzíveis. Cada uma delas – o som, a imagem e o verbo – não é substituível pela outra. [...] Portanto, são matrizes que se complementam, se cruzam, se enroscam, se juntam e se separam. Cada uma delas sobrevive na sua autonomia, com características, potenciais e limites que lhe são próprios.

É possível verificar as possibilidades significativas do signo, seja lexical, imagético, performático ou sonoro, alguns ou todos juntos, sejam quais forem, a variação de sentido vai ocorrer na leitura do texto, determinado “não só pela iconografia mundial, mas também por um amplo espectro de circunstâncias, sociais ou privadas, fortuitas ou obrigatórias” (MANGUEL, 2001, p. 28). Como descreve Santaella (2012, p. 807), “os significados de uma linguagem dependem desse trinômio: suas características internas, suas referências e as interpretações que enseja”.

Geraldi (1988) fala sobre este aspecto multifacetado da leitura. Para ele, essa é uma habilidade que, além de ser complexa, promove a propagação de saberes disponíveis em textos dos mais diversos, que podem ser vistos enquanto arriscados por quem vê o conhecimento enquanto unilateral ou um empecilho para práticas hegemônicas, com a finalidade de impedir a formação de “sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis” (BRASIL, 2018, p. 463) fora do espectro político da época

em questão, mas desejando a perpetuação de subordinados acrílicos. Porque, como Geraldi (1988, p. 80) afirma, a

[...] construção de significados, mudança de significados, atribuição de sentidos: partem sempre do texto, são trabalhos de leitura. Numa sociedade onde a leitura não é uma prática social, ler na sala de aula para construir possibilidades, construir significações, torna-se perigosa subversão.

No momento da efetivação do ato de ler, quem o faz precisa perceber os signos, as semioses e as modalidades postos e verificar as coordenadas, pistas, marcas e sinalizações para buscar uma efetivação da compreensão do “acontecimento representado” (GERALDI, 1988, p. 80) pelo enunciador. Percebe-se assim que o leitor não está sozinho no processo da leitura, nem apenas diretamente com o texto, “mas com outro(s) sujeito(s)” (ORLANDI, 1988, p. 9), sendo o autor um dentre esses mediadores. Na produção do enunciado, esse mediador fará com que o leitor tenha potencialidades de significância que corroborarão para concretização da leitura. Como Manguel (2001, p.23-24) reflete:

[...] ‘o mundo recorda o fato de que algo, ou alguém deu origem à criação dessas obras e permanece silenciosamente presente no objeto recém-nascido’. Ao que podemos acrescentar que o objeto recém-nascido pode, por sua vez, dar origem a uma miríade de objetos recém-nascidos – as experiências receptivas do espectador ou leitor – que, todos e cada um deles, também o contêm.

A cada leitura ao objeto é acrescida uma modificação, não se constituindo ou reduzindo-se a um processo simples, mas enquanto relações de mediação como Rodrigues (2021) descreve sobre a relação triádica de Pierce (Figura 1):

Figura 1: Mediação triádica de Pierce (RODRIGUES, 2021)



Fonte: Acervo da pesquisadora

A preocupação da Semiótica “coloca ênfase nos modos como esses sistemas são processados para produzirem sentido e serem comunicados” (SANTAELLA, 2020, p.36), entendendo que “a função comunicativa é essencial e prioritária para que a cultura possa se atualizar como tal” (SANTAELLA, 2020, p. 37).

Santaella (2013, p. 97 e 109) exemplifica o *boom* comunicativo, repleto de interação, com o ato de “viver e registrar o vivido”, potencializado pelo ato da postagem *on-line* nas redes sociais, revela o desejo de “estabelecer a relação com o outro”, mesmo que seja com desconhecidos. Essa ação sobrepõe-se à temporalidade, pois a vida que antes escoava entre os dedos, não podendo se fixar, é registrada na “nuvem”, adquire a possibilidade de permanência, agregando à “narração da vida nas redes” a garantia de uma suposta eternidade, mesmo que o sujeito esteja ausente. Essa presença-ausência é nomeada por Santaella (2013, p. 9) enquanto “ubiquidade” que se dá nos aparelhos, redes, informação, comunicação, objetos, ambientes, cidades, corpos, mentes, aprendizagem e na vida. Mediante a explosão comunicativa planetária, iniciada pela eletromecânica, foi revelada a expansão da inteligência sensória humana em que temos a possibilidade de ampliar o modo como flagramos a realidade sensível.

Compreendendo que “a hipermídia é constituída pela hibridação de linguagens, processos sígnicos, códigos e mídias” (SANTAELLA, 2013, p. 151), características contemporâneas, vemos a permanente necessidade de suprir as demandas dos novos leitores que circundam esses ambientes. Estes, assim como suas identidades, as linguagens, a história e a cultura, adquirem o caráter de mutabilidade e dinamismo em oposição à permanência e a fixação (BAUMAN, 2001; ZUMTHOR, 2005; BRASIL, 2018; OLIVEIRA, 2020). Simultaneamente aos acontecimentos dessa era, a aula de leitura precisa ser atualizada. Precisa-se, enquanto profissionais das linguagens, valorizá-las, bem como as suas transformações e evidenciar as múltiplas semioses que acontecem nos textos mais diversos.

Dessa forma, pautados em Rodrigues (2009) e Oliveira (2020), não se pode valorizar apenas os textos “lineares” autorizados para a escola em busca do “padrão de leitor e leitura”, propagados por uma narrativa comodista e enganosa. Contudo, é necessário desbravar a evidente multiplicidade de textos insurgentes na cultura das mídias e reconhecer essa variedade, trazendo-a para o ambiente escolar. Há a necessidade de assumir uma postura de validação, não considerando o diverso como um componente estranho, mas discernindo a escola enquanto um microcosmo

representativo da variedade da composição social brasileira, representada por cada membro familiar que é enviado para esse espaço. Dessa forma, é preciso que na aula de leitura, conforme Barros (2005, p. 60, grifo nosso):

[...] se pense nas diferentes projeções da enunciação e nos efeitos obtidos ao se examinarem a perspectiva e a ocupação do espaço, na pintura, **a focalização e o posicionamento da câmera, no cinema, os jogos de luz** e a utilização do palco, no teatro, e assim por diante.

Barros (2005) demonstra essa preocupação por entender a ilusão provocada pelos signos nas produções de semioses dentro dos textos. A autora assevera que é necessário esclarecer como e com quais procedimentos e efeitos foi construído o processo ilusório. Toda essa ilusão em “textos do Imaginário: as narrativas, as imagens, [...] estruturas que jogam ao mesmo tempo com uma aparência de verossimilhança e com uma incerteza” (BARTHES, 2013, p. 42), é determinada enquanto verdade pelo enunciador para que o enunciatário percorra um caminho interpretativo adequado, pois, segundo Barros (2005, p. 61):

O enunciador constrói no discurso todo um dispositivo veridictório, espalha marcas que devem ser encontradas e interpretadas pelo enunciatário. Para escolher as pistas a serem oferecidas, o enunciador considera a relatividade cultural e social da ‘verdade’, sua variação em função do tipo de discurso, além das crenças do enunciatário que vai interpretá-las. O enunciatário, por sua vez, para entender o texto, precisa descobrir as pistas compará-las com seus conhecimentos e convicções e, finalmente, crer ou não no discurso.

O enunciatário, para Fiorin (2009), na primeira instância enunciativa, é o leitor implícito ou abstrato. Neste caso, o consideramos enquanto o leitor real, o aluno em sala de aula e para além dela, o sujeito social. Para que este faça o percurso sugerido por Barros (2005), reconhecendo as marcas e pistas escolhidas pelo enunciador, é preciso que conheça as estruturas, domínios e procedimentos que constituem os diversos modos de representação.

Santaella (2012) constrói um paralelo entre a língua e a imagem, apresentando as diferenças constitutivas dessas duas formas de linguagem. Através desse comparativo, a autora argumenta em prol da “alfabetização semiótica”, nomeada por Rojo (2013) enquanto letramentos múltiplos ou multiletramentos, advogando para a necessidade do ensino e da valorização de formas de ler diversas. A contraposição

apresentada por Santaella (2012) confronta a materialidade dessas linguagens e aspectos de representação com algumas generalizações:

- a) Imagem: os elementos são percebidos simultaneamente; o lobo cerebral ativado é o direito, referente às emoções; semelhança com a aparência de realidade; a fixação na memória é mais rápida e duradoura; a representação é espacial-visual; o poder figurativo de sentidos é implícito e explícito; representa o sensorio-visual; ilustra o verbal; representa algo concreto; mais dependente do verbal; apresenta coisas particulares e individuais; não tem possibilidade de realizar negações.
- b) Língua: é um sistema linear e sucessivo; ativa o lobo cerebral esquerdo analítico e racional; a associação é arbitrária; chega à memória mais devagar, mas é menos duradoura; representa a temporalidade e/ou a passagem do tempo; possui perfil figurativo; cria representações visuais, acústicas, olfativas, térmicas ou táteis; esclarece a imagem; representa algo concreto e algo abstrato; menos dependente da imagem; apresenta coisas particulares e/ou gerais; tem possibilidade de produzir negações.

Mediante estas comparações, asseveramos o nível de importância de cada um dos modos de representação, não somente os contrapostos acima, mas todos os signos semióticos. Dado que dentro dos textos, especificamente no momento da leitura, as estruturas, domínios e procedimentos intrínsecos a cada modo de representação pode produzir na vinculação multimodal.

Esses vínculos são divididos por Santaella (2012) em três relações: sintáticas, semânticas e pragmáticas, respectivamente. As primeiras relações que podem acontecer entre as matrizes de linguagem são de interferência, correferência, ilustração, representação, pictorialização, inscrição e indício. As segundas são relativas à dominância, à redundância, à complementariedade, à discrepância ou à contradição. Quanto as últimas, Barthes (*apud* SANTAELLA, 2012, p. 1340) define como aquelas que são usadas “para dirigir a atenção do leitor”: de ancoragem, através de significados entre uma linguagem para a outra, considerando uns e descartando outros, significados definidos antecipadamente; de *relais*, para certas partes de um dos modos de representação e para as associações entre um e outro signo; denominação ou etiquetamento, por meio do aspecto indicial; e “referência substitutiva”, a exemplo dos enigmas.

Essa conscientização elucida para a percepção de que “essa enxurrada de linguagens que se movimentam nas telas”, no contexto do hipertexto e da multimídia, “embora eminentemente complexa, não tem nada de caótica. Ela obedece a princípios de organização responsáveis pela instauração de uma nova linguagem, a hipermídia” (SANTAELLA, 2012, p. 2027). Mediante este entendimento, estabelece um roteiro de leitura semiótica para os textos constituídos por essa nova linguagem, a exemplo dos publicitários.

O roteiro sugerido por Santaella (2012, p. 1626-1666) deve ser guiado por três pontos de vista, “o ponto de vista das qualidades visuais, o ponto de vista dos índices internos e externos à mensagem e o ponto de vista das convenções culturais”. O primeiro ponto de vista se detém a aspectos da forma, traços concretos que podem ser percebidos como qualidades abstratas, comparação por semelhança e a criação de hipóteses, a “impressão que brota da primeira olhada”. O segundo ponto de vista percebe algo que existe em um tempo e espaço determinados, a forma passa a ser vista como manipulação e uso, de acordo com suas finalidades e funções, o aspecto contextual e utilitário. O terceiro ponto de vista nota os padrões do *design* da mensagem e os padrões de gosto a que esses *designs* atendem, os valores culturais, o *status* cultural, “o tipo de usuário ou consumidor que a mensagem visa atingir e que significados os valores [...] podem ter para esse tipo de receptor”.

Santaella (2012, p. 1849) esclarece que “enquanto a arte é um gesto de liberdade” pode não aparentar visar “finalidades imediatas”, a publicidade intenciona atrair o olhar do leitor por meio da sugestão, seduzir o receptor pelas “malhas do desejo” e persuadir o espectador, “agradando o pensamento”. Apesar dessas diferenças, tanto a arte quanto a publicidade, por meio da identificação, anseiam tornar o enunciatário um “cúmplice dos sentidos” da mensagem que transmitem, pois

[...] a arte atual está emaranhada em uma rede de forças dinâmicas, tanto pré-tecnológicas quanto tecnológicas, artesanais e virtuais, locais e globais, massivas e pós-massivas, corporais e informacionais, presenciais e digitais, em autopistas da informação e da representação digital. (SANTAELLA, 2012, p. 326)

Dessa forma, se no século XX, durante o nascimento e desenvolvimento da ciência semiótica havia uma urgência de um olhar cada vez mais amplo sobre os modos de representação e os sistemas de significação, esse dado se intensifica na contemporaneidade em que o surgimento e evolução dos novos gêneros textuais

colidem, convivem e se aglutinam aos antigos, demonstrando a emergência da adoção da leitura multimodal de perspectiva semiótica sobre os gêneros textuais diversos, em especial os da esfera audiovisual, em que “tudo se dá ao mesmo tempo: som, verbo, imagens que podem adquirir feições as mais diversas e multifacetadas, além do ritmo dos cortes, junções, aproximações e distanciamentos” (SANTAELLA, 2020, p. 65), compostos de intenções variadas como os videocliques.

2.1.1 Multimodalidade

Neste estudo, tomamos a linguagem como a produção de significados realizada entre o interlocutor que deseja transmitir e anseia que o outro compreenda a mensagem passada por ele, ou seja, a linguagem é o meio pelo qual queremos nos fazer entender. Por vezes, utilizamos o signo com o desejo de representar sentidos individualmente, mas principalmente simultâneos e sequenciais em que os enunciados dialogam, facilitando a recepção da mensagem pretendida de modo mais completo e eficaz (BAZERMAN, 2005).

Ao fazermos essas ações por meio do uso de linguagens, produzimos textos que são construídos não só de palavras, pois abrangem múltiplos modos que estruturam um mosaico multissemiótico, em que “o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19). Sendo assim, a ideia de texto se amplia para aquilo que obtém sentido a partir de recursos semióticos, ou seja, um viés que percebe através das “modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa, etc.) na construção de eventos e textos multimodais” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 21). Para Rojo e Barbosa (2015, p. 108), esses modos se remetem a quantidade de mais de um sistema de signos utilizado, ou seja, obter no texto uma diversidade de linguagens: orais e escritas, corporais, auditivas e imagéticas. A importância das linguagens é enfatizada por Santaella (2020, p. 125) ao afirmar que

Linguagens não são simples instrumentos para ligar os homens entre si. Somos constituídos pelas linguagens (todos os componentes semióticos) que produzimos. Estamos nelas e somos prescritos por elas. As linguagens são molduras que configuram, conferem uma imagem ao mundo e a nós mesmos.

Portanto, no momento em que concebemos o texto dessa forma, vemos a leitura enquanto percepção desses signos, por exemplo: quando vemos um pão com aspecto esverdeado, decidimos não comê-lo, pois lemos que ele está estragado e impróprio para o consumo; quando passamos na frente de algum estabelecimento ou casa e sentimos o cheiro temperado da comida, lemos/imaginamos o possível sabor daquela refeição e salivamos; pelo tato, lê-se o braille ou até a leitura da emoção no braço de alguém ao sentirmos o arrepio da pele; ao ouvirmos a onomatopeia “woo woo woo” lemos que uma ambulância está passando ou chegando nas proximidades; pelo paladar lemos e decidimos se algo é amargo, azedo, doce ou salgado etc.

Além de entendermos o texto como cada uma das expressões que produzem significados e leitura como tudo aquilo que pode ser captado pelo sensorial, acreditamos que a multimodalidade compõe todos os gêneros textuais, pois em cada um deles há suporte, diagramação, estrutura, recursos linguísticos etc. em que esses modos semióticos são constitutivos deles, tendo “um sentido potencial, baseado nos usos passados e numa série de possibilidades baseadas nos usos possíveis” (Van LEEUWEN *apud* DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 21). Como explica Rodrigues (2011, p. 291), os gêneros textuais “possuem estruturas formais que garantem a estabilidade diante dos usuários da língua, o que permite que eles sejam identificados mais rapidamente”.

Esses gêneros textuais, compostos por uma multimodalidade inerente, são “portadores de cultura, esses artefatos literalmente incorporam conhecimento - conhecimento sobre estética, economia, política, crenças religiosas e todas as várias dimensões daquilo que conhecemos por cultura humana” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 23), ou como as OCEM de Língua Portuguesa enunciam, são narrativas de diversos universos como literário, histórico, oral, midiático, mítico ou bíblico. Por isso é importante que sejam estudados a partir do olhar semiótico, o que vai além de apenas uma única ótica, mas devem ser vistos por uma perspectiva que abranja o intertextual, o contexto, as associações, sendo influentes na formação cultural de um povo, a partir da identificação dos recursos que utiliza, “prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes” (BRASIL, 2006, p. 28).

Se os gêneros textuais são tão importantes para a identidade de um povo, uma proposta de intervenção para solução das dificuldades enfrentadas no ensino de

leitura deve apresentar uma iniciativa que parte de uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participativa de vários sujeitos e instituições sociais, entendendo que a língua, em que “tudo é complexo: aprende-se [...] num processo de vai e vem contínuo” (GERALDI, 2010, p. 9). Uma competência que se adquire, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 472-473), com empenho, reflexão, estudo e pesquisa pelos colaboradores pedagógicos, para que os estudantes obtenham êxito no seu projeto de vida definido como aquilo que eles

[...] almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.

Essa problematização sobre a leitura põe em questão a necessidade do olhar multimodal, compreendendo os textos através da semiótica e vislumbrando os gêneros textuais com papéis sociais que antes deixavam de privilegiar o aluno, ficando este alheio às múltiplas funções desse essencial instrumento do saber e de acesso ao conhecimento: a leitura.

Ao observar os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (2018), vê-se a necessidade do ensino de linguagem com a finalidade de desenvolver competências comunicativas como as noções de contexto, discurso, ocorrências, possibilidade formal, estratégias, entre outras, ou seja, dar arcabouço para o aluno alargar seus horizontes e preparando-se para interações sociais e comunicativas que serão solicitadas a ele em vários momentos da vida, ultrapassando os níveis de leitura rudimentar, elementar e intermediária, ou seja, conforme o documento (BRASIL, 2006, p. 33),

[...] a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, [...] considerando os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.

Alguns pontos da perspectiva de Pasquier e Dolz (1996), em síntese, nos dão alternativas de como promover o avanço desse leitor no decorrer da vida escolar como: visando a multiplicidade de textos; observando e preparando um conjunto de aprendizagens específicas de diversos gêneros textuais; buscando uma diversidade

discursiva em todos os níveis escolares; variando os gêneros e as dimensões textuais; abordando tanto as produções complexas quanto simples; aplicando um ensino intensivo para que em um curto período de tempo não sejam perdidas as razões para o aprendizado daquele gênero estudado; além de promover o método indutivo e organizar o ensino em sequências pedagógicas de propostas didáticas.

Apropriar-se de gêneros que abrangem diversidades discursivas das mais variadas, beneficia o próprio espaço escolar incluindo-o como parte do mundo, não como um universo individualizado. Segundo orienta a BNCC, o ideal é “uma escola que acolha as diversidades” (BRASIL, 2018, p. 463). Assim sendo, essa ação promove uma imersão no cotidiano, focando no que já existe como texto na sociedade, mas também como uma possibilidade de estudo, isto é, buscar compreender o linguístico, o semiótico como formas possíveis de produção do sentido. Como orientam os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006, p. 20), entendendo que

[...] tanto nos impressos [...] como em ambiente digital multimidiático - , compreender e produzir textos não se restringe mais ao trato do verbal (oral ou escrito), mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagem [...] para delas retirar sentido.

A carência no ensino da multimodalidade e dos recursos para ler vem também da inquietação. Parafraseando Dionisio e Vasconcelos (2013), questionamos: será que todos os leitores poderão ou conseguirão trilhar esse caminho sozinhos? Usamos a linguagem, ela está de braços dados com a cultura, a própria sociedade produz os gêneros por suas necessidades comunicativas, porém percebe-se que nem todos os leitores são proficientes para atingir as máximas do sentido (INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL, 2018), aquele que será mais adequado e conveniente.

Se não houver a mediação docente com a explicitação da ação dos signos, a exposição dos sentidos possíveis, uma interpretação que escancare as intenções, as associações e as referências ali contidas, o sucesso desse ensino-aprendizagem será improvável, pois “a história desta prática social e cultural, que é a leitura, vem esquadrinhando fatos singulares e mostrando a circulação entre mundos, possivelmente antagônicos em seus interesses, mas não sem interpenetrações” (GERALDI, 2010, p. 42).

Santaella (2013, p. 223) afirma que a aprendizagem é “um processo complexo que envolve fatores sensório-motores, neurológicos, afetivos, emocionais, linguísticos, cognitivos, comportamentais, ambientais e interacionistas”. Segundo os estudos neurolinguísticos, a aprendizagem utiliza recursos tais como codificação, organização, armazenagem e evocação, que é resultado de funções neuropsicológicas como atenção, memória, percepção, linguagem, funções executivas e inteligência (VASCONCELOS; DIONISIO, 2013). Mas, em qual desses recursos e dessas funções a leitura está posta?

Poderíamos afirmar, de antemão, que deveria estar em todas, pois um dos compromissos da escola é desenvolver “capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação” (BRASIL, 2018, p. 465), isto sendo possível a partir da abordagem de diversas leituras, cada uma delas com sua função: “enquanto a cultura do livro tende a desenvolver o pensamento lógico, analítico e sequencial, a exposição constante a conteúdos audiovisuais conduz ao pensamento associativo, intuitivo e sintético” (SANTAELLA, 2013, p. 210). A escola tem responsabilidade com a formação técnica, política e social, além de que é necessária uma formação linguística coerente, a qual abrange instâncias citadas, e outras mais como a cultural (RODRIGUES, 2016), colocando tanto professores quanto alunos como cooperadores do discurso total da humanidade, do qual não se tem previsão de início nem de fim, mas será contínuo e deve ser mantido a fim dessa preservação, dentre outros benefícios humanos. Importância reforçada por Santaella (2013, p. 237):

A educação formal é a grande responsável pela permanência de valores humanos imperecíveis, pois é graças a ela que ‘se constroem progressivamente e de maneira formal e estruturante os saberes, as habilidades e o saber-ser que não podem ser elaboradas em outras instâncias de socialização. Isso não significa desconectar as aprendizagens escolares do novo ambiente cultural e tecnológico das jovens gerações’.

Desde Saussure e seus contemporâneos, sabemos que a linguagem tem a possibilidade de ser o objeto de estudo de uma pesquisa científica e enquanto aprofundamento metodológico. A descoberta dessa área faz com que cada vez mais pesquisadores afunilem seu objeto de pesquisa, isso quando detém seu olhar mais próximo para a linguagem e nela veem suas mais diversificadas ramificações, pois “quando uma língua é submetida a uma análise de microscópio percebe-se que é

infinitamente diversificada” (RAJAGOPALAN *apud* SIGNORINI, 1998, p. 23), confirmando ainda mais sua característica de pluralidade não imposta, mas como parte de suas membranas, células, órgãos, ou seja, componente intrínseco do linguístico. No entanto, quando essa língua diversificada é tirada do seu escopo, “extraída da turbulência vertiginosa em que emerge a fala com os usos sociais da linguagem” (CAMACHO, 2001, p. 62), é retirada de seu *habitat* natural para ser analisada frente as mais diversas regras de um padrão no contexto acadêmico e, principalmente, na escola, descavando todas as suas particularidades, desmembrando o potencial múltiplo em pedaços sem vínculos com seus elos contextuais.

Essa ação, tão comumente realizada, traz a falsa impressão de que a linguagem verbal é simples, fazendo assim uma descaracterização de sua complexidade imanente, desconsiderando também as outras linguagens. Cox e Assis-Peterson (2007, p.39), sobre a linguagem verbal, enunciam: “se a heterogeneidade e o dinamismo são traços essenciais de uma língua viva, temos de pensar na coexistência ou convivência das muitas línguas – variedades – que a habitam”. Da mesma forma como as múltiplas linguagens com seus propósitos próprios e sistemas de significação colaboram para a formação dessa teia de sentidos, produzidos ao mesmo tempo em que as mensagens colaboram entre si, negando-se ou afirmando-se.

Na prática de sala de aula, como prevê o PCN de Língua Portuguesa, devem acontecer “[...] situações didáticas [que] têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998, p. 19). O intuito de refletir sobre ela faz com que seus usuários tenham consciência sobre o todo da influência das linguagens sobre as culturas e as sociedades, bem como se vejam enquanto sujeitos que agem a partir dessas linguagens e sobre elas, produzindo novos significados compartilhados, perpetuem práticas e tradições ou realizem hibridizações entre elas, pois “[...] cada sentido é composto por um conjunto de traços de significado culturalmente construídos” (FERRAREZZI JR, 2008, p. 40). Isto é, sejam interlocutores para além de reflexivos, mas intencionais, compreendendo que a mobilidade dos seus corpos, assim como a voz, descrevendo “qualidades materiais, o tom, o timbre, o alcance, a altura, o registro... e a cada uma delas o costume liga um

valor simbólico” (ZUMTHOR, 2018, p. 9), demonstrando traços identitários, a que ideologia se identificam e às mensagens que desejam transmitir.

Tudo isso nos permite conhecer a configuração de apenas um modelo de sistema de signos que não é mais suficiente sozinho para estar inserido e se fazer entender no mundo contemporâneo, adjetivado pela BNCC como um “cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido” (BRASIL, 2018, p. 462). Isso reflete diretamente nas produções que surgem a cada dia, dessa forma, entende-se que os gêneros textuais “são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e [...] exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Como reforça a BNCC (BRASIL, 2018, p. 478) no seu texto de rodapé:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais.

Essa profusão sígnica tende a aumentar, porque “o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro” (BRASIL, 2018, p. 473). Como enfatiza Santaella (2013, p.8):

[...] passamos a viver em uma sociedade mediatizada e midiaticizada. [...] Ser cidadão nessa sociedade hipercomplexa, que potencializa a hipersociabilidade, significa tornar-se capaz de distinguir entre diferentes linguagens e mídias, suas naturezas comunicativas específicas, suas injunções político-sociais e, a partir disso, ter condições para desenvolver a capacidade de levantar perguntas acerca de tudo que vemos, ouvimos e escutamos.

Não basta ler intuitivamente, como assevera Santaella (2012, p. 21), mesmo não sendo uma ótica descartável, será uma leitura ingênua, tendo em vista que cada elemento simbólico é uma maneira diferente de representação, a exemplo da oralidade, que para lê-la, é preciso perceber gestualidade, velocidade, tonicidade, gradação e prosódia. Bacon (*apud* MANGUEL, 2001, p.27) explica “infelizmente (ou felizmente) só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, nós já vimos antes”. Portanto, se não conhecemos determinado sistema de signos não identificamos o que ele pode significar, fica obscuro ao nosso olhar, especificamente na multimodalidade,

em que vários modos e sistemas sígnicos pretendem representar. Desse modo, há uma sensibilidade necessária para saber como cada modo se apresenta, a regularidade e irregularidade ao indicar, ao que quer destacar, bem como eles reagem a somatória com outros modos, como significam em convergência ou divergência, a que fazem referência, concordam ou se contradizem em suas formas de representar a realidade individualmente (e em conjunto).

Valorizar os elementos simbólicos de diferentes modos de representação não significa desconsiderar a língua, pois esse conjunto de práticas sociais,

[...] usa sinais cujos sentidos são especializados em um contexto, sendo que este só tem sentido em um cenário. Assim, toda manifestação linguística faz parte de um sistema aberto e [...] revela uma cultura, que se inter-relaciona com um pensamento que a gera e com um sistema linguístico que a representa. (FERRAREZI JR, 2008, p. 80)

Dessa mesma forma, entendemos que outros sistemas também são importantes na interlocução com a língua, tais como as imagens, gestos, tons. Eles podem aparecer sozinhos, mas quando agregados à linguagem tornam-se textos estruturalmente multimodais. Asseveramos que a mesma interação, representação e sistema contidos na língua estão presentes nas demais linguagens, de modo diferente, mas apresentando-se enquanto contextuais, como parte do cenário de uma cultura.

2.2 A LEITURA DO TEXTO AUDIOVISUAL: O VIDEOCLÍPE NA SALA DE AULA

Alves (2008, p. 64) afirma que “a leitura é igual à música. Para que a leitura dê prazer é preciso que quem lê domine a técnica de ler”, por exemplo, a exposição das obras de arte, conforme os movimentos da batuta de maestro⁸, o que pode ser visto por um leigo enquanto rabiscos, será visto por um especialista, um conhecedor como algo valioso. Para o célebre compositor alemão Richard Wagner (1813-1883), “a regência resume-se em duas funções: saber onde está a melodia e dar à orquestra o andamento justo”. Alves (2008) enunciava acerca da leitura da modalidade predominantemente verbal, se a exigência por uma técnica aparece em textos dessa

⁸ Disponível em <https://bit.ly/2W3giin>. Acesso em: out. 2021.

natureza, de semelhante maneira ou até maior, surge a necessidade de recursos para a leitura dos textos audiovisuais.

O gênero textual, videoclipe, pode ser considerado uma configuração audiovisual com uma estrutura particular e linguagem multimodal de produção recente, contemporânea, levando em conta outros gêneros como o filme de cinema, por exemplo, pois, segundo Holzbach (2016), o primeiro registro, documentado nas pesquisas acadêmicas, sobre o videoclipe está marcado por uma média de tempo de quarenta anos de história. A autora também cita a dissertação de Goodwin (1992) como a primeira pesquisa feita sobre o videoclipe em esfera mundial, além de problematizar os poucos olhares sobre essa produção audiovisual, que foi vítima de diversos preconceitos, como causa do aumento do consumo de drogas e entorpecentes por jovens e até como culpada pela falta de criticidade dos avaliadores de cinema da época. Isto é, essa arte audiovisual foi “vista como um lixo, reino da vulgaridade, império da redundância, massa homogênea de mensagens pasteurizadas” (SANTAELLA, 2020, p.40). Para Coelho (2003, p. 1):

Tomado freqüentemente como um fenômeno exemplar da fragmentação, do antirealismo, da transgressão esvaziada das regras familiares, o videoclipe é comumente reduzido a um disparatado arranjo de imagens desconexas cuja razão de ser reside exclusivamente no apelo sensorial.

Algo que destacamos em nosso estudo, e reforçado por Holzbach (2016), foi a questão de que diversos trabalhos que dão ênfase ao videoclipe focalizam apenas na linguagem verbal ou imagética, esquecendo as conexões possíveis e os marcos característicos que permitem a identificação especificada do gênero textual como a multimodalidade. Muitas obras se debruçam em priorizar a análise isolada de um videoclipe, caindo no risco de não elucidar a primazia contextual, a qual contém aspectos esclarecedores dos significados expressos a partir da multimodalidade presente, assim como a equivalente importância de verificar-se a escolha lexical, gramatical, tal como do ritmo, os cortes, as cores, a iluminação, o enfoque etc.

Apesar da precariedade no tratamento com esse gênero textual, academicamente, os documentos oficiais o validam como prescrição para produção de gêneros textuais com base ou adjacentes ao videoclipe nas seguintes habilidades:

(EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, sarau, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos. (BRASIL, 2018, p. 161)

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (BRASIL, 2018, p. 161)

(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas. (BRASIL, 2018, p. 500)

Por mais que a citação explícita do videoclipe ocorra apenas em três momentos na BNCC (BRASIL, 2018), com foco na produção textual, duas no ensino fundamental e uma no ensino médio, pressupomos a necessidade do estudo desse gênero textual por meio da habilidade de leitura, percebendo as múltiplas modalidades que o compõem, os sujeitos que o produzem, os efeitos de sentido que provocam e os contextos de produção e circulação desse audiovisual.

Em Pinheiro (2016, p. 35), percebemos algumas categorizações ou tipologias do videoclipe através da “retratação da música e de sua letra através de imagens em movimento”. Analisamos que “alguns artistas preferem seus vídeos em forma de histórias, nas quais têm um enredo específico como em um filme”, a exemplo da categoria *storytelling*, que explora a ambientação, a câmera lenta, provocando no leitor uma empatia ou identificação com as personagens. A categoria *performance* traz vídeos que “consistem em focar o rosto do intérprete enquanto dubla a música que é produzida no fundo sequencialmente”, com o intuito de divulgar a imagem do artista e

sua postura no palco, variando no movimento da câmera entre os *takes* fechado e aberto.

A categoria dança apresenta "performances coreografadas como no caso de *Thriller*, de Michael Jackson" (PINHEIRO, 2016, p. 35), fixando movimentos na memória coletiva, repercutidos por até décadas, sempre em que a batida da música se inicia, como é o caso da canção do consagrado rei do Pop (Figura 2).

Figura 2: *Composé*⁹ do videoclipe *Thriller*, de Michael Jackson



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nos videoclipes da categoria *live session* aparecem “apresentações inteiras em concertos e shows como das bandas de rock, pop rock ou sertanejo universitário”, dentre outros gêneros musicais, tipologia atualizada pelas exhibições de apresentações artísticas que aconteceram mundialmente no período da pandemia do COVID-19, pela impossibilidade do acontecimento de eventos presenciais.

Utilizando o recurso da animação ou do *lyric video*, são realizadas “produções em que os indivíduos preferem que imagens caleidoscópicas acompanhem” (PINHEIRO, 2016, p. 35) a canção ou a letra da música adaptada com montagens tipográficas. No estudo que realizamos em 2016, percebia-se que essas duas últimas categorias, a animação e o *lyric video*, eram utilizadas especificamente por grupos e DJs do ritmo eletrônico, e algumas bandas de rock americanas/inglesas, porém, atualmente, esses recursos são utilizados por todos os gêneros musicais possíveis. Outra atualização recente é o surgimento das categorias memória e bastidores, a

⁹ Utilizamos o empréstimo idiomático da palavra por não haver um meta-termo que definisse um conjunto de *prints* de vídeos, em específico do videoclipe. Essa montagem, o *composé*, tem o intuito de representar o movimento/narrativa do audiovisual, pois o vídeo sugere vários planos, diferentemente da fotografia.

primeira traz vídeos caseiros familiares que apresentam os *performers* na infância e na adolescência, humanizando os artistas, intenção similar objetivada na categoria bastidores que apresenta o artista em viagens e dificuldades não aparentes ao público durante as apresentações sobre o palco.

Acreditamos que mais tipologias e categorias estão em fluência a partir desse gênero textual, porque o videoclipe “é um sistema híbrido; [que] opera com códigos significantes distintos, parte importados do cinema, parte importados do teatro, da literatura, do rádio e, mais modernamente, da computação gráfica” (MACHADO, 1997, p. 190), explicitamente suscetível à movência e a possibilidade gerativa que não está presente apenas nos sentidos que produz, mas por causa de sua estrutura, das linguagens que o compõem, bem como da contemporaneidade e suas tecnologias.

Quando nos debruçamos sobre o aspecto do contexto de um gênero textual, temos a possibilidade de pormos um olhar sobre os interlocutores dessa linguagem, seres triádicos, como define Rodrigues (2021), compostos por sentimento, sensação e cognição, isto é, seres complexos, seres semióticos. Esses são os colaboradores que põem seus olhares sobre esses textos e os validam segundo suas culturas, histórias, sociedades, identidades, apontando a hibridicidade e a necessidade de uma ótica para o fator contexto. Da mesma forma como os gêneros consagrados convivem com os menos privilegiados, há modos diferentes de leituras a serem realizadas sobre eles. Conforme Santaella (2013, p. 211), “os três tipos de leitores coexistem, complementam-se e se completam”, formando assim o quarto tipo: o leitor ubíquo. Cada leitor, definido pela autora, assume certas habilidades e posturas para extrair sentido dos textos da sua era, sendo necessária a criação de “estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro” (SANTAELLA, 2013, p. 219). Por isso é preciso reconhecer as habilidades próprias de cada um dos quatro tipos, como são definidos por Santaella (2013, p. 208–210):

O leitor contemplativo [...] da leitura individual, solitária, silenciosa. [...] Esse tipo de leitor tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. [...] O leitor movente [...] é o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes, cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais, leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. [É] o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil [...]; leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; [...] [de] uma sensibilidade inerentemente cinematográfica. A rapidez do ritmo

cinematográfico e sua fragmentação audiovisual de alto impacto. [...] Esse leitor aprendeu a transitar entre linguagens, passando da imagem ao verbo, do som para a imagem com familiaridade imperceptível.

O leitor movente e o leitor fugaz são leitores que acessam o videoclipe, prontos para perceber as multissemioses inseridas nesse gênero textual. Esses leitores têm a aptidão de inferir como os modos de representação se relacionam dentro dos textos, seja por meio de concordâncias, sugestões, acréscimos, distorções ou transformações para produzir narrativas, que são “simulacros das ações do homem no mundo” (FIORIN, 1995, p. 168).

Para “escrever” essas histórias e produzir mensagens, o videoclipe é composto pelo signo artístico que, conforme descreve o PCN+ (BRASIL, 2002, p. 184), pode ser

[...] visual, sonoro, corporal. Das possibilidades de articulação desses signos e das motivações (sociais, culturais, psicológicas e científicas, entre outras) de seus usuários (indivíduos e grupos) resultam construções simbólicas. [...] Códigos visuais, sonoros, verbais, audiovisuais, verbo-visuais, corporais, para cuja compreensão adequada deve-se levar em conta o contexto histórico e social em que são produzidos.

O aspecto da narratividade está presente nesse gênero da ficção, mesmo fora das palavras, como assevera Barthes (2013, p. 40) sobre a iconologia: “toda imagem é, de certo modo, uma narrativa”, confirmado pela teoria de Greimas (BARROS, 2005), afirmando que narrativa se faz enquanto presença em todos os textos, assim como no videoclipe. Textos predominantemente multimodais fazem com que atribuamos a eles “o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos [...] uma vida infinita e inesgotável” (MANGUEL, 2001, p. 27).

Essa produção audiovisual, o videoclipe, reforça o caráter de polissemia, presente na maioria dos enunciados, pois o leitor ou “o apreciador pode sentir-se identificado com quem canta, o que resulta num efeito de autoria, isto é, ele próprio poderia ter sido o compositor daquela canção” (COELHO, 2003, p. 3), produzindo mais do que um efeito de empatia para com os sentimentos expressos, um processo de reconhecimento frente ao discurso que deixa de ser alheio e passa a ser próprio, uma identificação, uma vez que o usuário também não é só espectador, mas sai da

condição de passividade e passa “a atuar de forma decisória sobre o universo de imagens” (ALMEIDA, 1985, p. 36) e demais linguagens associadas.

O videoclipe agrega componentes de várias outras artes: som, movimento, palavra, imagem e arte digital, como elucida Machado (1997, p. 190):

O vídeo é um sistema híbrido; ele opera com códigos significantes distintos, parte importados do cinema, parte importados do teatro, da literatura, do rádio e, mais modernamente, da computação gráfica, aos quais acrescenta alguns recursos expressivos específicos, alguns modos de formar idéias ou sensações que lhe são exclusivos.

Ele assume o caráter descrito por Assis (2002, p. 19), “os gêneros não são estanques e enrijecedores da ação criativa dos falantes da língua”. A partir da tecnologia, “um gênero surge de outros gêneros, um gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos, por inversão, por deslocamento, por combinação” (TODOROV, 1980, p. 46). Como Almeida (1985, p. 8) esclarece, “convivem em saudável harmonia, completando-se e dividindo com perfeição o espaço coletivo”, preenchendo lacunas um do outro, a exemplo do cinema que supera a limitação da fotografia que não pôde “dar conta do caráter dinâmico da realidade” (SANTAELLA, 2012, p. 1058).

Coelho (2003) e Holzbach (2016) problematizam o tratamento desse gênero textual quanto as suas definições e categorizações. Apesar de entendermos os pontos de convergência, fluência, movência, hibridicidade e de geratividade constante do videoclipe, como os fatores de intertextualidade, intergenericidade, enquanto fenômeno linguístico, isso não implica em um empecilho para a categorização, estruturação, tipologia, subdivisão como ocorre com outros gêneros textuais, a exemplo dos audiovisuais como filme, série, documentário, faltando essa mesma instrumentalização com o videoclipe.

Mittell (*apud* HOLZBACH, 2016, p. 23) enuncia que não é possível entender os acontecimentos crescentes dos audiovisuais tratando “apenas” da língua, “mas principalmente aos variados e conflituosos contextos que deram origem às linguagens particulares”. Ao refletir sobre essa afirmação, consideramos que os audiovisuais não podem ser estudados na sua superficialidade.

Como asseveramos em Pinheiro (2016), diferentemente dos gêneros textuais tradicionais, o vídeo musical desloca-se de um âmbito de conforto e conformidade, e parte para um espaço mais amplo, o qual “brinca” com diversas modalidades para

compor seu sentido, passando do “meramente” textual para a esfera do discurso e da mídia. De que maneira isso ocorre? Através do princípio do hibridismo. Ele se concretiza em decorrência do imbricamento e encadeamento de linguagens, as quais não estarão alheias nem à toa em sua formação.

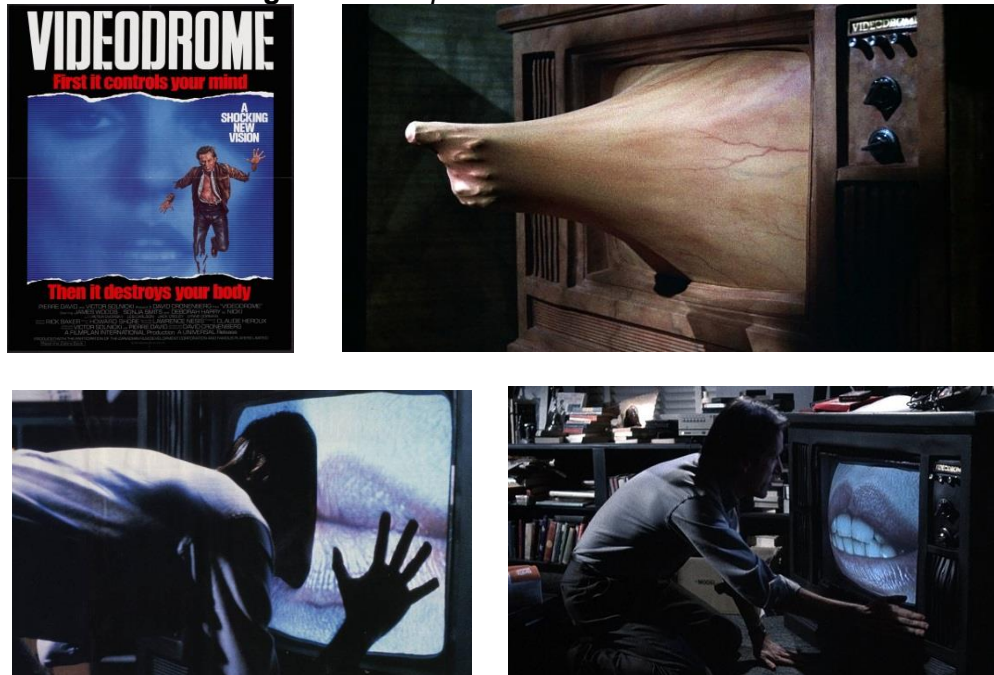
Por meio do hibridismo existe a possibilidade de uma leitura plural, a qual não está fixada à letra ou ao lexema, muito menos assemelha-se ao sentido do morfema apenas, mas, foca numa conjuntura, a qual hoje é midiática, sendo assim, surgiu da junção de diversas áreas: artísticas, comunicacionais, computacionais, entre outras. As quais juntas formaram, pela necessidade social, o videoclipe.

Santaella (2012, p. 1064) alerta que, frente a qualquer obra videográfica, “a contemplação é incessantemente interrompida pela transformação de imagens, exigindo uma atenção concentrada [...] não é somente a imagem em movimento, é sobretudo o olho em movimento”. Dessa forma, para a leitura aprimorada do gênero textual fílmico, são necessárias as ações de pausa e retomada para a adequada percepção dos sentidos e escolhas pretendidos por seus produtores.

Austerlitz (2007, p. 3 *apud* HOLZBACH, 2016, p. 28-29) afirma que “videoclipes são produtos de consumo. Eles são simultaneamente a caixa para a aglomeração de escolhas de estilos de vida consumistas e a mercadoria que eles mesmos anunciam”. Entendemos que uma das funções do gênero multimodal é comercial, mas esse tratamento das produções audiovisuais apenas como produto de mercado não revela todo o seu potencial, porque “a partir da esfera criativa e artística, objetiva encantar, atrair a atenção, [...] além de proporcionar experiências de *catarse* (identificação), aguçamento de sentimentos e sensações, sem contar na ativação e reativação da memória” (PINHEIRO, 2016, p. 37).

Essa atração provocada pelo audiovisual é apresentada através de metáforas visuais pelo filme *Videodrome* (Figura 3), com a finalidade de exagerar o potencial do vídeo. Vemos na imagem que a tela comanda com o dedo indicador, determinando o que seu espectador deve fazer. Ao receber a mensagem da tela, o espectador vê seu objeto de desejo e é atraído por ele, admirando-o. Após o convencimento ser operado, o enunciatário é sugado para dentro da tela com o objetivo de obedecer à tela e a sua vontade de satisfação.

Figura 3: Composé do filme Videodrome



Fonte: Pinheiro (2016)

Outra produção que representa o poder do vídeo sobre seus leitores é o episódio *Kill All Others* (Figura 4), da série *Electric Dreams*, baseada nos contos do autor distópico Philip K. Dick, disponibilizado pela Prime Vídeo. No episódio, um funcionário de uma fábrica assiste uma candidata proferir o enunciado “Kill all others” em um debate político televisionado. O funcionário desconfia do pronunciamento e comenta o estranhamento com seus colegas de trabalho, pessoas do seu convívio familiar, médicos e vizinhança, porém, pela força do pronunciamento televisionado somado aos *outdoors* espalhados por todo o continente, ele se torna um “outro”, em outras palavras, um inimigo. Por isso, para ser ouvido em uma extensão mais ampla e alertar o resto da população, tenta utilizar o mesmo recurso da candidata: o vídeo. A personagem empenha-se em aparecer nas transmissões televisionadas, utilizando disfarces, e subindo nos *outdoors* para atrair a atenção da mídia. Entretanto, falha porque o *slogan* da candidata havia se alastrado e por seu poder de influência não ter tanta força quanto o discurso da figura política.

Figura 4: *Composé do episódio Kill All Others*



Fonte: Acervo da pesquisadora

Obviamente, na cultura do capital, há a necessidade do olhar para o lucro, assim como os anúncios publicitários em vídeo anseiam vender sua mercadoria, o videoclipe prevê um maior consumo dos seus espectadores, todavia afirmar que “seus produtos são pensados a partir de moldes predefinidos, são produzidos em série e consumidos em larga escala, da mesma maneira que qualquer produto industrializado elaborado dentro das fábricas” (HOLZBACH, 2016, p.32), diminui a extensa produção desse audiovisual, desconsiderando as inovações que são realizadas na construção das narrativas, as temáticas relevantes que são colocadas em pauta por meio do videoclipe. Como alerta Machado (2001, p. 173), “É preciso prestar mais atenção aos videoclipes. Já se foi o tempo em que esse pequeno formato audiovisual era constituído apenas de peças promocionais, produzidas por estrategistas de marketing para vender discos”.

O reducionismo ainda revela mais um problema que consiste na hierarquização de culturas, como se o exclusivo e de pouco acesso tivesse maior valor do que o de

alcance abrangente e popular, no caso objeto da cultura de massas, este visto enquanto inferior, “um processo no qual uma pessoa fala para muitas, e é assim compelida a ignorar os traços distintivos destas últimas” (MOLES, 1986, p. 483-484 *apud* SANTAELLA, 2020, p.44).

Esse pensamento se volta para a concepção de que a mente humana deve ser cultivada pela “boa” cultura, iluminada por apenas produções consideradas eruditas em detrimento do que é visto como pop/vulgar, este devendo ser rechaçado, especialmente no ambiente escolar. Rodrigues (2009, p.1) discorre “acerca do antagonismo existente entre uma cultura erudita e uma cultura popular, a partir da ideia de texto e linguagem, além das representações correntes de autor, leitor e leitura”. O autor julga como preconceituosa e ultrapassada essa ação social que valoriza uma produção “clássica” em detrimento a uma supostamente “vulgar”. Nessa perspectiva, o autor sugere uma reflexão sobre a “recorrência do fenômeno da diversidade cultural que atende a multiplicidade do pensar humano, suas formas de linguagem, bem como as representações simbólicas cristalizadas em formações discursivas” (RODRIGUES, 2009, p.1). Ele ainda acrescenta que:

Tais confrontos revelam que ser diferente é fugir do padrão e o padrão sempre foi o modelo da classe dominante. A fuga desse padrão gerou e ainda gera a exclusão, o mal-estar diante daqueles que ainda hoje se sentem como seres puros, nobres, que não se misturam. Seres preconceituosos e sem nenhum compromisso com o social. ‘O azeite que flutua na feijoada brasileira’. Estes cruzam os braços e assistem ao teatro da vida real. Desenham como personagens de circo aqueles que ‘não sabem falar’, que ‘não gostam de ler’ e ‘não sabem ler’. Aqueles que nos palcos da vida, nos picadeiros da vida são vítimas de um projeto bem elaborado que visa manter nas mãos de poucos, da elite, o poder da classe dominante (RODRIGUES, 2009, p.5).

Santaella (2020, p. 47) lembra que o livro impresso foi o primeiro veículo de massa, assim como o jornal, com sua característica de registrar um dado passageiro, suportes que “coexistem nas sociedades modernas, apresenta[m] características singulares e uma especificidade que lhe[s] é própria [...] Uma mesma informação passa de mídia a mídia, repetindo-se com algumas variações na aparência”. Os dois suportes, vistos como elitizados, ganham novos corpos e mobilidade em que podem ser acessados atualmente em celulares, *tablets*, *e-reads* e computadores, ainda de acesso reduzido por necessitarem de bens de consumo com custo considerável e de assinaturas ou compras pontuais para serem acessados. Contudo, segundo Santaella

(2012, p. 908), atualmente sofrem o mesmo nomadismo e ubiquidade que são envoltos os audiovisuais e a fotografia porque

[...] pode[m] ser reproduzido[s] ao infinito, materializado[s] em suportes diversos e em tamanhos variados, [...] aparecem ao mesmo tempo em lugares distintos. Podem passar de um lugar para o outro [...]. Esse caráter agora intensificou-se, pois, a um simples clique no *mouse* [ou na tela], [...] podem ser enviados a quaisquer partes do globo.

A postura mais adequada, sugerida por Holzbach (2016, p. 36), é a de que “na cultura do entretenimento contemporânea [...] é preciso libertá-la dos estigmas de ser simples, ‘mercadoria’, ‘comercial’ e [principalmente] ‘alienante’ para que se possa compreender e problematizar os seus significados sociais”, pois, como visto, bens de cultura, seja erudita, popular ou de massa tem seu custeio. É necessário passar a ver esta última com “uma perspectiva ativa, quente, de produção, muito mais do que dentro de um enfoque passivo, frio, de exibição” (ALMEIDA, 1985, p. 13), especialmente para que essas culturas e gêneros sejam trabalhados com seriedade e como um objeto válido em sala de aula, fazendo com que os alunos, maiores consumidores dessa cultura, se vejam “como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos” (BRASIL, 2018, p. 463), a partir da valorização dos bens de consumo e das artes que eles têm acesso e não se vejam como estrangeiros na própria formação.

O conceito de videoclipe, para Goodwin (1992, p. 47), é o de “um artefato cultural extremamente complexo e incomum, porque parece exceder e conter a mercadoria que anuncia” e, revela sua constituição multimodal, atualizada frente ao contexto da globalização desembocada em uma sociedade multissemiótica, como propõe Holzbach (2016, p. 40-41),

[...] a partir dessa perspectiva, na medida em que o videoclipe elabora uma releitura de diversos elementos da música popular massiva, como a performance ao vivo, o estilo dos músicos e a canção em si, o gênero passa a ‘exceder’ a música, ou seja, a conter um maior número de elementos que uma única canção.

O videoclipe tem uma importância social significativa, por ter surgido como uma das alternativas de democratização do audiovisual, um produto que era consumido especificamente por uma pequena parcela da sociedade de condições econômicas mais abastadas. O audiovisual, no início da sua história, não era um produto de

consumo direcionado para as massas, justamente por ser veiculado em salas de cinema, TV a cabo e casas com aparelhos de videocassete e, em seguida, DVD. No entanto, ao aparecer na abertura de novelas, programas de auditório, durante o Fantástico (Rede Globo de Televisão), entre outros. Até a ampliação de acesso à internet e presença na TV aberta, o videoclipe, diferente do filme, pode ser consumido até por aqueles que não são privilegiados economicamente, “um poderosíssimo meio de registro e transmissão, em tempo real, de sons e imagens que iriam chegar a nós, dentro da nossa própria casa, como chegam a água e a luz” (SANTAELLA, 2020, p.263). Por isso, provavelmente, tenha havido o olhar preconceituoso e de desprestígio para com esse gênero do audiovisual, que apesar das grandes produções existentes, aparece também pela difusão “de produção independente em vídeo, de vídeo-arte e trabalhos experimentais” (ALMEIDA, 1985, p. 13), não autônomo, mas fixado, arraigado.

Para Zumthor (2018, p. 16), os meios audiovisuais promovem uma revanche sobre a incessante supervalorização da escrita. Para ele, acontece uma retomada de posição da voz, um “retorno forçado”, frente a um “círculo vicioso grafocêntrico”. Como explica Santaella (2020, p.245),

[...] a exclusividade da linguagem escrita como meio privilegiado para a produção e transmissão da cultura, desde o Renascimento até o século XIX, serviram para sufocar, por alguns séculos, a emergência de uma teoria dos signos que desse conta de uma visão interativa e intercomunicante de todas as linguagens que o homem é capaz de ler, criar, reproduzir e transformar.

Zumthor (2018, p. 16) reitera que essa sobreposição é “ainda mais do que a voz, porque com o filme ou tevê vê-se uma imagem fotográfica e, talvez, ainda que breve, tenha-se a percepção do volume”, da “*corporiedade*, o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas uma expansão” (ZUMTHOR, 2018, p. 16). Vejamos em Zumthor (2005, p. 86-87):

Quanto à presença, não somente a voz, mas o corpo inteiro está lá, na *performance*. O corpo, por sua própria materialidade, socializa a *performance*, de forma fundamental [...]. A *performance* é uma realização poética plena: as palavras nela são tomadas num único conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se distinguem mal palavras e frases, esse conjunto como tal sentido.

Essa *corporiedade* é explorada ao máximo nos gêneros textuais audiovisuais, a exemplo do videoclipe. Isso acontece na sua produção em que os *performers* fazem uso da voz, em primeiro lugar, dentre outros meios de vocalização por meio dos movimentos corpóreos e na recepção, pois o leitor, atraído pela profusão sígnica dos textos, tem todos os sentidos provocados. Importância tamanha descrita por Zumthor (2018, p. 25) ao falar do corpo:

[...] é ele que sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. [...] Eu me esforço, menos para apreendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas e alegrias.

Esse corpo que performa lendo e produzindo textos, para Greimas e Fontanille (1993, p. 293), é o “que permite a esse mundo o acesso ao universo do sentido”. Os autores ainda completam que ele é o

Corpo que sente, que percebe, que reage; corpo que mobiliza todos os papéis esparsos do sujeito, em um enrijecimento, um sobressalto, um transporte. Corpo como barragem e parada, conduzindo à somatização, dolorosa e feliz, do sujeito, mas também lugar de trânsito e de patemização que controla a abertura para os modos de existência semiótica.

Por ser curta e imediata, a exibição audiovisual do videoclipe, este explicitamente corpóreo, costuma ser consumido com outras produções como essas através dos *hiperlinks*. Na *MTV*, havia uma programação intensiva de vídeos, “os quais eram passados no canal de televisão, sequencialmente sem parar, havendo, nesse período, uma competição no mundo da música juntamente com as produtoras e gravadoras dos vídeos” (PINHEIRO, 2016, p. 35). Para Boltzman (*apud* SANTAELLA, 2013, p. 151), “a *MTV* desafiou nossa capacidade sensória com imagens vívidas, cortes rápidos e sons eletrônicos intensos, preparando nossa sensibilidade para o mundo digital em devir”. Esse advento e valorização fizeram com que um vídeo fosse consumido um após o outro em *looping*, vários artistas eram conhecidos e obras exibidas na sequência com raras ou nenhuma pausa. Dessa forma, o audiovisual participou e “participa das áreas em que a informação e a cultura

são difundidas. Ou seja, ele corrobora para a formação de cidadãos de forma não-padrão e assistemática” (PINHEIRO, 2016, p. 35).

No advento da internet, esse mesmo fenômeno acontece através das *playlists* sugeridas, dos vídeos relacionados, dos recomendados para cada internauta e dos videoclipes lançados, ao mesmo tempo, de um álbum inteiro, por um mesmo artista. Santaella (2020, p.45-46) alerta que não se pode perder de vista que essas mídias são constituídas de uma “mistura de códigos e de processos sígnicos numa mesma mensagem, isto é, a simultaneidade semiótica das mensagens”, demonstram um enriquecimento linguístico, em contrapartida, por serem de acesso corriqueiro, julgam “as mensagens de massa como inevitavelmente pobres e pasteurizadas [...] esquecendo-se da profusão de sinais, processos sígnicos e códigos que estão ali coexistindo” por levarem apenas um código em consideração: o verbal. O acesso a esses códigos e processos sígnicos é possibilitado por meio de dispositivos que nos permite imergir, segundo Santaella (2013, p. 217), em

[...] um sistema de comunicação multimodal, multimídia e portátil, um sistema de comunicação ubíqua para leitores ubíquos, leitores para os quais não há tempo [...], o tempo que corre ligeiro nas mensagens lidas nas redes desenvolve no usuário outros tipos de competências: a capacidade de enxergar os problemas de múltiplos pontos de vista, assimilar a informação e improvisar em resposta ao fluxo acelerado dos textos e imagens em um ambiente mutável.

Como aconselha o documento regulador: o estudante precisa “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2018, p. 475). Entretanto, como sugere Rubem Alves (2008, p. 67), as “imagens são entidades incontroláveis que frequentemente produzem associações que o autor não autorizou. [...] Daí seu fascínio e perigo”. Por isso, faz-se necessária a mediação e acompanhamento cada vez mais próximo do aluno, com ênfase na leitura dos múltiplos modos em profusão nos textos.

Claro que “há convenções visuais que são pistas retóricas” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 24), assim como o entendimento das cores e ao que elas relacionam, bem como conseguimos identificar esses sentidos pelo nosso conhecimento de mundo, o qual é suficiente e basta em várias das nossas

experiências de vivência para que compreendamos o sentido que esteja posto em uma situação informal. No entanto, quando todos esses signos estão juntos, é preciso um olhar mais atencioso, é preciso que o leitor que se apropria de um texto multimodal conecte-se “entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.” (SANTAELLA, 2013, p. 210).

Enquanto é feito o trabalho com o vídeo em sala de aula, por exemplo, é necessário parar, retomar, repetir, pausar, apontar, referenciar, associar, através de um processo cíclico, “segmentar é fundamental, pois uma animação narrada rapidamente, sem intervalos controlados [...] pode sobrecarregar a memória de trabalho, já que excederá sua capacidade cognitiva de processar o que é essencial” (VASCONCELOS; DIONISIO, 2013, p. 37).

Nas práticas “didáticas” em que não há a retomada, existe o perigo alarmante de que o aluno não leia com efetividade, tenha uma interpretação deficitária, primária, podendo até ser preconceituosa frente ao texto, privando-se de um conhecimento mais completo, perceptivo para com os detalhes e as mensagens transmitidas pelos modos separados e em conjunto, aspectos que compõem a inteireza do sentido.

O vídeo mostra-se uma ferramenta pertinente também por ser uma sugestão feita pelos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 126). O documento orienta que a escola encaminhe o aluno a “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”, isto é, mais uma vez, a mediação docente é posta como necessária, quando o olhar do discente está sobre gêneros textuais mais complexos, como é o caso do vídeo.

Se a escola não se colocar enquanto transmissora desses textos que são comuns na vida dos alunos, será culpabilizada pelo fator de que “a inadequação do uso de um gênero textual pode acarretar danos sociais” (VASCONCELOS; DIONISIO, 2013, p. 50). Não saber utilizar, ler ou produzir um gênero textual corrobora para a exclusão frente a sociedade do conhecimento, grafocêntrica, globalizada, com o surgimento, cada vez mais acelerado, de profissões não convencionais. Atualmente, também centrada na imagem, por natureza excludente. Por mais que a escola não possa sozinha extinguir as desigualdades sociais, “pode ampliar as condições de

inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (Parecer CNE/ CEB nº 5/2011).

Assim, “o objetivo do ensino seria, portanto, criar estratégias eficientes que possam atingir um grande leque de estilos cognitivos” (VASCONCELOS; DIONISIO, 2013, p. 52). Dessa forma, quanto mais gêneros são disponibilizados através da mediação adequada, sem a sobrecarga, priorizando as necessidades sociais e linguísticas, maiores benefícios são garantidos para o sujeito e sua experiência de vida a longo prazo. Não apenas para a utilização no espaço escolar nem apenas para garantir nota ou para avaliações institucionais, mas para a “educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida”, como proposto pela BNCC (BRASL, 2018, p. 464).

Desse modo, o surgimento de novos gêneros não é à toa, mas são formulados por meio das exigências sociais contidas no meio, sendo reflexo da evolução da humanidade. O videoclipe, por exemplo, surgiu pela necessidade de pelo menos duas perspectivas: a primeira é proveniente da necessidade de transmitir e unir som e imagem, contendo a *performance* de atores/atrizes, aberturas de programas televisivos, telenovelas desde 1927, a experimentação de diretores, ou pela demanda da narrativa em filmes (SOARES, 2012); a segunda veio através de cantores/bandas/artistas quererem estar presentes em mais lugares, produzir uma comunicação ubíqua para a propagação das suas canções. Como Santaella (2013, 10) constata:

Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença.

Assim, há um reconhecimento social contido no gênero que foi recebido pelo público para sanar essas inquietações, necessidades, exigências, não simplesmente ao acaso, mas difundido pela *performance* da cultura midiática (RODRIGUES, 2011), pelos programas de rádio, inicialmente, e posteriormente pelos programas televisivos. Como reforça Santaella (2013, p. 208 – 210), “isso se acentua com o advento da televisão: imagens, ruídos, sons, falas, movimentos e ritmos na tela se confundem e se mesclam com situações vividas”. Agora, em múltiplas telas, alterando a corporeidade que se amplia pela voz que progrediu da fala para a gravação e, em

seguida, fabricada, como previa Zumthor (2018), preenchendo espaços e adentrando nos domicílios privados.

Como regimenta a BNCC (BRASIL, 2018, p. 471) para a última fase escolar:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias.

Por isso, o videoclipe na aula de linguagem, um gênero que no dia a dia “nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços” (MORÁN, 1995, p. 28), possui elementos simbólicos diferentes das disposições convencionais dos textos no papel, possuindo configurações próprias, “o que implica aprendizagem, atenção e respeito à sua especificidade de linguagem, sem asfixiá-la em categorias logocêntricas” (SANTAELLA, 2015, p. 16), mas composto por matrizes como “o som, a imagem e o verbo [...] com características, potenciais e limites que lhe são próprios” e eixos estruturados que, para serem interpretados, precisam de recursos que sejam disponibilizados pela escola enquanto objeto da aula de leitura, porque “cada obra de arte se expande mediante incontáveis camadas de leitura, e cada leitor remove essas camadas a fim de ter acesso à obra nos termos do próprio leitor” (MANGUEL, 2001, p. 32).

2.3 MULTICULTURALISMO NO ENSINO DE LEITURA

Cox e Assis-Peterson (2007, p. 33) definem cultura como o “conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais, uma vez que, por esse ângulo, podemos aninhar a heterogeneidade, o inacabamento, as fricções”, o hibridismo. Essa concepção adotada pelas autoras se opõe a perspectiva atrasada que predefine as culturas como apenas “sobrevivências do passado no presente, como práticas isoladas, cristalizadas, imutáveis” (AYALA; NOVAIS AYALA, 1987, p. 8).

Isso justifica nossa postura ao escolher o multiculturalismo como perspectiva, por entendermos que “o virgem, o nativo, o autêntico, o original, o puro, o não-

misturado não existe mais” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 33). Desfazemos para este estudo a ilusão de neutralidade, pois “é a cultura em geral que a cultura das mídias tende a colocar em movimento, ou seja, tende a acelerar o trânsito entre as diversas formas de cultura, fazendo-as saltarem de um setor a outro” (SANTAELLA, 2020, p. 52), misturando-se, hibridizando. Segundo a autora, os “processos culturais e comunicacionais propiciados pelos ambientes do ciberespaço agora tornam evidente, colocam a nu e incentivam aquilo que antes não era tão fácil de ser detectado: a multiplicidade identitária do sujeito” (SANTAELLA, 2013, p. 94). Santaella (2013, p. 94) complementa e esclarece que

[...] a instabilidade, que é constitutiva do eu da subjetividade encontrou agora no ciberespaço vias muito propícias de encenação, performance e representação. Portanto, a novidade do ciberespaço não está na transformação de identidades previamente unas em identidades múltiplas, pois a identidade humana é, por natureza, múltipla. A novidade está, isso sim, no poder que têm as plataformas de relacionamento de trazer essa verdade à superfície.

Shukman (*apud* SANTAELLA, 2020, p. 36) compreende a cultura como a “totalidade dos sistemas de significação através dos quais o ser humano, ou um grupo humano particular, mantém a sua coesão (seus valores e identidade e sua interação com o mundo)”, acrescentando que cada trabalho de atividade cultural particular “é vista como um texto gerado por um ou mais sistemas”. Compreendemos que os grupos possuem particularidades assumidas e direcionadas em suas características que delimitam o aspecto de tradição. Entretanto, é necessário ver essa tradição não como estanque nem uma preservação a fim de “impedir” a extinção e garantir a sobrevivência dessa cultura.

Mediante isso, Ayala e Novais Ayala (1987, p. 65-66) reforçam que o intercâmbio entre as culturas é positivo, pois promover o diálogo entre elas “significa estabelecer sua ligação com determinadas propostas”, unindo o que lhes é “específico, que se diferencia de outros”, a fim de enaltecer as particularidades culturais e artísticas a partir do realce das diferenças.

Rodrigues (2017, p. 70) esclarece que “o agente cria e recria a história, veste e traveste o acontecimento mediante sua representação, em todo lugar e em todo o

tempo sob a forma de *habitus*¹⁰. Dessa forma, as culturas não se degradam, mas ocorre entre elas “a transformação, o surgimento de novas criações” (AYALA e NOVAIS AYALA, 1987, p. 65). Rodrigues (2017, p. 70) esclarece que os *habitus* estão sempre “de portas largas e sempre abertas para a adoção de novas ações, para que outras sejam repensadas, ajustadas, ou até negadas, mas nunca excluídas”.

O receio de que a mistura desencadeie em degradação vem justamente de culturas que sofreram diversas tentativas de controle, que tiveram por finalidade o apagamento de marcas intrínsecas as suas características como a “heterogeneidade, a ambiguidade e a contradição”. Como essas marcas não são submissas, há a intenção de “adaptar e integrar essas práticas a um sistema cultural que se pretende homogêneo” (AYALA e NOVAIS AYALA, 1987, p. 60).

A cultura negra é uma das culturas que sofre essa desvalorização. Vemos na mídia várias tentativas de apagamento desde suas manifestações artísticas, religiosas, bem como de outros aspectos da sua história. No documentário *This is Pop*, série da Netflix, no primeiro episódio, temos a ascensão do quarteto *Boyz II Men*, em 1988. A história do grupo é retratada evidenciando a inovação de estilo implementada e o sucesso, marcado por diversos recordes na história da *Billboard*. Em contrapartida, expõe o declínio sofrido com o surgimento de grupos do mesmo seguimento e gênero musical estrelados por garotos brancos. A *boyband* formada por negros realizou uma inovação, mas teve seus créditos, fãs, palcos, holofotes e mídia reduzidos e transferidos, para outros objetos de atenção, a exemplo de *Backstreet Boys*, *'N Sync*, durante o período intermediário entre o final dos anos 90 e a chegada dos anos 2000.

De semelhante modo aconteceu na fundação do rock. Muito se fala sobre quem seria o pai do gênero musical rock e popularmente são citados Elvis Presley, Johnny Cash, entre outros. Porém, nenhum destes esteve no período de fundação do ritmo. Alguns artistas e especialistas apontam Chuck Berry¹¹ como representante pioneiro, esse apontamento revela um avanço em comparação com os dois artistas citados. Entretanto, Sister Rosetta Tharpe, mulher negra e cristã, a legítima mãe do rock,

¹⁰ O conceito de *habitus* é de grande valia para nosso estudo. Rodrigues (2011, p. 54) explica que *habitus* é “um conjunto de estruturas constitutivas de um meio social particular, percebidas empiricamente e repetidas com regularidade”, sendo o produto da obediência a regras; e ainda: “práticas, acontecimentos e momentos que se associam ou desassociam a memória coletiva.” (PINHEIRO, 2016, p. 30)

¹¹ O artista escreveu sua própria carreira como “one long Sister Rosetta Tharpe impersonation”. Disponível em: <https://www.udiscovermusic.com/stories/sister-rosetta-tharpe-rocknroll-pioneer/> Acesso em: ago. 2021.

instrumentista desde os 9 anos de idade, não possui popularidade nem reconhecimento na proporção que artistas do rock posteriores recebem, homens brancos, em sua maioria. Na primeira vez que a revista *Billboard* citou o termo rock 'n roll relacionado à música¹², a *performance* da artista foi referenciada como “canto espiritual rock-and-roll” (tradução livre), descrevendo o que ela realizava como “pregações cantadas”. Além disso, a primeira música de estreia do rock é de sua autoria *Strange Things Happening Everyday*, dividindo a posição com quatro outras produções tidas como pioneiras do gênero musical, sendo a música de Rosetta lançada em 1944¹³, antes das demais.

Como uma posição de resistência e enfrentamento a essa tentativa de apagamento das contribuições negras na história, Beyoncé, enquanto voz influente na contemporaneidade, não apenas na música, mas cultural e mundialmente, produz videoclipes com o intuito de promover uma reparação histórica, apresentando personagens negros enquanto possuidores de poder financeiro em locações que esbanja riqueza e poder. Um exemplo é o videoclipe *Apeshit* (Figura 5), em parceria com o marido Jay-Z.

¹² Revista BILBOARD, edição 30 may 1942, p. 25. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=MAwEAAAAMBAJ&lpg=PT101&dq=Billboard%20may%2030%201942&pg=PT24#v=onepage&q&f=false> Acesso em: ago. 2021.

¹³ Blog LETRAS, publicação de 5 set. 2020. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/origem-do-rock/> Acesso em: ago. 2021.

Figura 5: Composé do videoclipe *Apeshit*, de The Carters



Fonte: Acervo da pesquisadora

Enquanto os artistas entoam os versos “Empilhe minha grana rápido, vai/ Rápido como uma Lamborghini/ Não acredito que conseguimos/ É por isso que somos gratos/ Me dê meu cheque, mais respeito com o meu cheque/ Ou pague-me em equidade, pague-me em equidade”, os artistas fazem um *tour* pelo Museu do Louvre, causando um hibridismo de estilo entre a arte em exposição e a *performance* dos artistas, bem como promovem uma mistura de culturas.

Elvis Presley popularizou o gênero rock’n roll nos Estados Unidos, reconhecendo que a arte que ele adotou era realizada pelos negros a mais tempo. Ele sofreu críticas não daqueles que o inspiraram, mas daqueles que anseiam pela perpetuação da falsa homogeneização branca. O artista recebeu opiniões contrárias justamente por cantar e dançar semelhantemente aos negros que lhe inspiravam, a exemplo da mobilidade com o quadril. Como Pinheiro (2016, p. 26) expõe: “A marca identitária se torna um problema quando ela se desconstrói e se põe contra o que propõem as classes dominantes. É preciso marcar e pontuar esse aspecto só pelo simples fato de que o hibridismo torna o sujeito um ser autônomo”.

Os grupos, que desejam a perpetuação de um poder hegemônico, pegam para si as práticas e fazeres de um povo, fazem das culturas alheias apenas objetos de consumo em que o valor da obra, na maioria das vezes, não é dado a quem a

produziu. Frequentemente, os consumidores perdem a noção de sua origem. Essa prática desvaloriza a cultura alheia, restando apenas uma “amostra empobrecida e redutora daquilo que se pretendia ‘preservar’” (AYALA; NOVAIS AYALA, 1987, p. 64).

Cox e Assis-Peterson (2007) alertam para a necessidade da despurificação dos traços culturais, para que haja uma retirada do estigma das culturas enquanto entidades, sendo que nem ao processo de globalização elas são imunes, quanto mais ao olhar do outro de fora de determinada cultura. Os sujeitos complexos ou híbridos, segundo Rodrigues (2017, p. 70), são dotados de “um potencial que faz do sujeito um ser que a cada dia acorda predisposto a ampliar sua identidade a partir da renovação de sua conduta, esta que perde a validade a cada instante, necessitando ser renovada diariamente”. Essa postura de aptidão para viver em um mundo interligado de valores simbólicos, a movência e a reciclagem interferem nos processos culturais e comunicativos, “gerando códigos específicos e signos de estatutos semióticos peculiares, além de produzirem efeitos de percepção, processos de recepção e comportamentos sociais que também lhes são próprios” (SANTAELLA, 2020, p. 38).

É preciso que a diversidade, “sempre vista como um movimento que deriva da unidade” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p.28-29), passe a ser encarada enquanto característica imanente das culturas e não enquanto o aspecto de estranhamento ao lado de uma cultura “legítima”, ou seja, o diverso realmente é o “padrão” e não a similaridade. No ensino médio lidamos com juventudes, conforme exposto pela BNCC (BRASIL, 2018), sendo necessário que se entenda que um grupo de alunos, de uma mesma turma, não é homogêneo, ou seja, é constituído por identidades múltiplas que não bastam estar presentes no ambiente de sala de aula para dirimir os preconceitos, mas há a carência de uma postura ativa, que demonstre um posicionamento, que objetive enaltecer as diversidades: o multiculturalismo.

Dessa forma, instigar, em sala de aula, a conscientização da existência das múltiplas culturas, valorizando a confluência, percebendo os valores e promovendo a análise sobre a globalização, influi para que os estudantes vejam, enquanto problemática, “a necessidade de agentes pertencentes a culturas desprestigiadas aderirem ao conjunto de *habitus* de uma cultura privilegiada ou padrão, abandonando, por imposição da conjuntura, suas identidades” (RODRIGUES, 2017, p. 74).

É preciso que esses alunos, compostos de “ritmos, interesses e história” (GERALDI, 2010, p. 10), “se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-

se criativamente para o novo” (BRASIL, 2018, p. 463). E tendo a possibilidade de transitar criticamente na temporalidade, na história e por *habitus* seus ou alheios (RODRIGUES, 2017), compreendendo, como sugere Morin (2004, p. 57), que

O duplo fenômeno da unidade e da diversidade das culturas é crucial. A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também idéias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora. As assimilações de uma cultura a outra são enriquecedoras.

No entanto, “o sujeito imerso em sua cultura [...] tende a encarar seus padrões culturais como os mais ‘racionais’, ‘adequados’ e ‘ajustados’ para uma boa vivência [...]. A tendência é rejeitar a outra cultura e pontuá-la como sendo inferior” (RODRIGUES, 2009, p. 2), sem mensurar as perdas por recusar o hibridismo. Por outro lado, os sujeitos que oprimidos se percebem inferiores, “vestem-se com o *habitus* do outro, negando o seu próprio *habitus* ou mesmo suplantando-o” (RODRIGUES, 2017, p. 74).

O cerne da questão é quando a cultura de um grupo é vista enquanto superior. Consequentemente, aquela que for diferente será posta abaixo como se culturas pudessem ser postas em pódios, o que gera o desrespeito pela diferença e causa a perpetuação do preconceito. Mas, sendo o *habitus* individual um lugar de movência, “de portas largas e sempre abertas para a adoção de novas ações” (RODRIGUES, 2017, p.70), assim temos a identidade do sujeito enquanto algo que se renova frente aos reflexos das trajetórias sociais que ele cruza. Dessa forma, o espaço escolar tem a possibilidade de se tornar um lugar de conscientização dessa diversidade e respeito das diversas culturas que se entrecruzam preparando os alunos para uma ótica praxiológica: frente a um mundo repleto de “sujeitos complexos, aptos para conviver num mundo interligado por valores simbólicos que são compartilhados por todos e mediados por redes globalizadas” (RODRIGUES, 2017, p. 77).

Conforme Imbernón (2016), a escola não foi pensada e desenvolvida para essa diversidade cultural. Vê-se essa comprovação pelos uniformes, cadeiras, composição das salas, organização do currículo, privilegiando algumas identidades e excluindo outras. No entanto, vivemos em uma sociedade plural e diferenciada em que há uma multiplicidade de culturas, ou seja, o multiculturalismo que também defende “uma

relação de convivência plena entre os diversos grupos culturais. Não é diluir as culturas diversificadas, e sim, respeitá-las e compartilhá-las. Respeitar as estrangeiras, mas também as nativas” (IMBERNÓN, 2016, p. 69). Essa ação reconhece o direito à diferença como enriquecimento educativo e social, ou seja, enquanto vantagem pedagógica (CANDAUI, 2016).

Com esse mesmo entendimento, os documentos oficiais, tanto os norteadores quanto os prescritivos, assim como o PCN (BRASIL, 1997, p. 9), demonstram que há o reconhecimento de que essas temáticas sejam abrangidas no espaço escolar em que um dos seus objetivos é

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Por isso, percebemos que a escola se contradiz ao falar sobre o multiculturalismo, mas não o colocar em prática, a exemplo do silenciamento de grupos diversos, almejando um protótipo de aluno ilusório, “a fim de produzir silenciamentos não só de outros modos de dizer, mas também de dizeres outros” (GERALDI, 2010, p. 21). Tal pensamento é criticado por Hall (2006, p.13) ao afirmar que a ilusão de estabilidade vem de uma narrativa comodista que não deveria ser perpetuada frente às características pós-modernas da contemporaneidade. A postura mais adequada seria a de evidenciar essa “multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”, para que “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam”, pudéssemos valorizar e disponibilizar as diversas possibilidades de identificação para o alunado, que possivelmente se sentirá incluído no processo de construção e poderá se posicionar, ciente do jogo de identidades, nos espaços sociais, do qual ele é leitor e produtor constante de sentidos, de textos.

CAPÍTULO II

3 TAKE DOIS - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, buscando descrever os métodos, os participantes e os recursos para a coleta dos dados, com a exposição do Plano de Ensino e Módulo Didático, tecnologias que nortearam as ações da pesquisa.

3.1 O *LÓCUS ESTRANGEIRO*¹⁴: ATRAVESSAMENTOS DO PRESENCIAL AO REMOTO

Mediante a necessidade de escolher uma escola pública para a aplicação da pesquisa, a professora pesquisadora pode contar com a Escola Cidadã Integral e Técnica Estadual Professor Raul Córdula. O aceite veio por intermédio da gestão, coordenação e professora titular da turma. Na época da sondagem para a escolha da turma, a professora mestranda observou um encontro da turma do 2º ano médio, mantendo contato constante com a professora titular para diálogo sobre o perfil da turma, escola e outros dados pertinentes para a construção do Módulo.

A pesquisa exploratória em uma escola que não seja aquela em que o professor pesquisador atua regularmente é um desafio, pois muitos empecilhos podem ser suscitados desde o conhecimento superficial do aluno à resistência da turma frente a pretendida intervenção didática. No entanto, a problemática enfrentada por nós em um *lócus estrangeiro* foi o aparecimento de uma crise sanitária ocasionada pela pandemia do COVID-19 que circunstanciou a ação docente em todo o planeta a uma situação inquietante por causa da impossibilidade das aulas no modelo presencial e a imprevisibilidade de retorno ao espaço escolar, colocando gestores, professores e alunos em circunstâncias precarizadas e inadequadas para a realização efetiva de intercâmbio do saber, como Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1632) alertam: “A

¹⁴ Nos fundamentamos no meta-termo ampliado nos estudos do indiano Bhabha (*apud* RODRIGUES, 2011, p. 81) que define o estrangeiro como “aquele que, estando na margem, na fronteira, possui o poder de perceber com maior clareza os detalhes e o todo daquilo que outros não se permitem enxergar. O autor nomeia como ‘entre-lugar’ o espaço fronteiro habitado pelo estrangeiro. Para ele, ‘uma fronteira não é o ponto onde algo termina, [...] a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente’. O ‘entre-lugar’ fornece ‘o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade”.

pandemia da COVID-19 desvelou, de forma incontestada, problemas estruturais do nosso país, dentre tantos”, questões não resolvidas que se faziam presentes, mas que, por serem corriqueiras, estavam a muito sendo combatidas ou podiam passar despercebidas por assumirem um caráter rotineiro.

A solução levantada pela maioria das escolas foi buscar meios para cumprir as prescrições do Ministério da Educação e Secretarias de Educação, segundo o Parecer CNE/CP nº 9/2020 – MEC (BRASIL, 2020), com a finalidade de “dar prosseguimento às atividades de aprendizagem” (SANTOS, LIMA e SOUSA, 2020, p. 1636). Dessa forma, foi adotado o ensino remoto que, segundo Araújo (2020, p. 232), tem

[...] a função socializadora [...] de manter os alunos conectados entre si, conectados com os professores, conectados com a escola, para que tenham um horizonte nesse momento de pandemia, pois sabemos da desesperança, da insegurança, da incerteza e da ansiedade que esse momento nos trouxe

A fala de Araújo (2020) descreve o reinventar e o processo de ressignificação vivenciados pela humanidade em um momento singular, sem tempo para preparação, todas as instâncias sociais precisaram buscar meios para dar prosseguimento apesar das circunstâncias ocasionadas pela pandemia. A nomenclatura ensino remoto é a mais adequada do que o conhecido EAD (independentemente de ter sido adotado informalmente para o período), pois “a segunda modalidade tem uma regulamentação, estrutura e projeto pedagógico específicos, divergindo da primeira que tem como marca o caráter de emergência, improvisado e diversas formas para sua realização” (SANTOS, LIMA e SOUSA, 2020, p. 1636). Como Santaella (2013, p. 229) expõe:

[...] a educação a distância é concebida como um campo em expansão, que teve início ainda antes dos meios de massa, nos sistemas educacionais via correio, passaram então para o ensino por meio de telecursos, até atingir hoje todas as formas de ensino-aprendizagem em mídias digitais.

A exemplo da pressa, do caráter de emergência e do nulo tempo suficiente para enfrentamento adequado do ensino remoto, temos as ações do Governo do Estado da Paraíba e da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia que por meio da Portaria nº 481/2020, publicada no Diário Oficial do Estado da Paraíba em 12 de maio (PARAÍBA, 2020a), adiantou o recesso escolar durante um mês entremeadado pelos meses de março e abril. No retorno, disponibilizou treinamento de uso da

plataforma Google Sala de Aula para os professores efetivos da rede, gerando e-mails institucionais para professores e aos “246 mil estudantes das escolas estaduais, em todos os níveis de ensino” (ARAÚJO; LEITE, 2020, p. 290), em que, a partir da plataforma, professores “criam e compartilham atividades complementares por meio do Google Sala de Aula (para os alunos com acesso à internet) ou por meio de roteiros impressos disponibilizados na escola (para os alunos sem acesso à internet)” (ARAÚJO; LEITE, 2020, p. 290), sobre temas predeterminados pela secretaria, relegando aos docentes o papel de “apenas como implementadores de ações, sem participação nas decisões e em moldes” (SANTOS, LIMA e SOUSA, 2020, p. 1637).

Em contato com a professora titular sobre a possibilidade de etapa exploratória e aplicação da pesquisa na turma anteriormente referida, ela relatou sobre a ausência dos alunos da série do 2º ano do Ensino Médio nas aulas remotas síncronas, causando a impossibilidade da realização do trabalho. A professora pesquisadora, apreensiva, questionou sobre a possibilidade da aplicação em outras turmas do Ensino Médio. Dessa forma, a professora titular apontou a alternativa de que as turmas do 3º ano possuíam uma média de presença, mesmo que pequena, mas uma amostra suficiente de alunos que poderiam assumir a postura de colaboradores participantes da pesquisa, alterando o direcionamento do Plano de Ensino e do Módulo Didático, bem como as expectativas da professora pesquisadora, a qual precisou adequar-se a mais um *locus estrangeiro*.

Mediante o entendimento da ação que ocorreria em um contexto atípico dos experienciados anteriormente, em que os professores estão utilizando recursos pessoais para ensinar, muitos estão “usando o celular pessoal e a Internet” (ARAÚJO, 2020, p. 323) dos seus planos de telefonia móvel ou de suas próprias residências em que “sacrificam a característica principal do seu trabalho, assentada na mediação pedagógica, em face de que parte significativa dos(as) estudantes não têm como acessar as aulas on-line” (SANTOS, LIMA e SOUSA, 2020, p.1637), bem como os demais percalços como os citados por Araújo (2020, p.232): “Primeiro pelas condições emocionais que afetaram a todos nós. Segundo pela crise política que vem se arrastando no país antes da pandemia. Terceiro, pelas próprias limitações da educação que mostrou que não tem condições de sequer oferecer um ensino remoto eficaz, sobretudo para os alunos das classes trabalhadoras”.

Frente a esse cenário, a situação se revelou desafiadora, mas mais ainda como uma atitude democrática, pois o respeito a ela “deve comportar o direito das minorias

e dos contestadores à existência e à expressão” (MORIN, 2004, p. 108), inquirindo seus direitos independentemente do poderio instituído no momento. Ademais, o papel cidadão de não eximir os estudantes do acesso ao estudo da linguagem, que conforme Geraldi (2010, p. 34 e 37, grifo do autor),

[...] é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas [...] e pelo embate dos enunciados que se poderá contribuir para a construção de sujeitos, sem adjetivos, fim último da educação

Estas foram algumas das razões que nos motivaram a perseverar na efetivação do ensino-aprendizagem neste período adverso: assumir uma postura democrática, cumprir nossos papéis profissionais e de cidadania, bem como continuar permitindo o acesso ao estudo de linguagem a estudantes da rede pública de ensino.

3.2 AS AÇÕES DO PROFESSOR PESQUISAR DE LINGUAGEM

O Módulo Didático *A leitura multimodal: identidades e multiculturalismo* foi elaborado e utilizado para aplicação do Plano de Ensino de mesmo nome, desenvolvido com alunos da Escola Estadual Cidadã Integral e Técnica Professor Raul Córdula no município de Campina Grande-PB. A escola anteriormente abarcava turmas desde o nível fundamental ao médio, mas atualmente apenas compreende ao último nível de ensino e suas modalidades técnicas. A intervenção ocorreu de modo virtual nas turmas de 3º ano médio integradas durante os meses de julho a outubro, do ano letivo de 2020. Os encontros ocorreram semanalmente, porém com durações variadas por causa das adaptações ao ensino na modalidade remota. Durante o primeiro mês, tínhamos três encontros semanais, com duração de 1h/a cada. Do segundo mês em diante, os encontros se reduziram entre um a dois encontros semanais. Esses momentos aconteciam durante o período destinado às aulas de língua portuguesa da professora titular da turma que ofertou o tempo/espço para a coleta dos dados e para aplicação do produto.

A elaboração do projeto baseou-se na intenção de propor um letramento através da etapa do ensino de língua portuguesa que compreende a aula de leitura e análise linguística/semiótica (nomenclaturas das modalidades conferidas pela BNCC

[BRASIL, 2018]), percebendo o texto enquanto o elemento linguístico com valor simbólico composto pela multimodalidade. Essa intervenção didática pretendeu agregar à formação do aluno do final do Ensino Médio, preparando-o para os usos sociais da linguagem, possibilitando uma mobilidade ampliada dentro das esferas de interação, pois “a educação média (artigos 35-36) é chamada de ‘etapa final da educação básica’ e deve ter, no mínimo, três anos de duração, podendo ser profissionalizante ou não” (FERRAREZI, 2008, p. 17).

Ao se referir à Educação Básica, Ferrarezi Jr (2008, p. 17) destaca que “trata-se de uma das épocas mais significativas da vida escolar [...] que poderão ser fundamentos sólidos ou frágeis, dependendo da qualidade do ensino que ela [a pessoa] tiver a sorte (ou o azar...) de encontrar na escola”, o que infelizmente se encontra é a precariedade, o descompromisso e o despropósito do ensino em algumas realidades. No entanto, o desejo da maioria dos educadores do Brasil é a valorização, o propósito e o compromisso para promover uma mudança no contexto social, fazendo o possível para realizar as políticas públicas com os poucos recursos que se fazem presentes.

Além desse objetivo, houve o embasamento dos documentos oficiais para o ensino de LM que, por meio das competências e habilidades pretendidas, colaboraram para o trabalho com o gênero textual audiovisual videoclipe, guiando metodológica e didaticamente o projeto realizado em sala de aula.

Ainda percebendo a importância da Educação Básica, especificamente do Ensino Médio, Ferrarezi Jr (2008, p. 18) caracteriza-o enquanto o período de continuidade e aprofundamento em que a língua brasileira, conforme a Lei 9.394/96, art. 36, inciso I, deve ser “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

Esta pesquisa se iniciou com um direcionamento ampliado para a concepção de leitura em que o aluno pudesse compreender que as vias de recepção das semioses no mundo realizam-se pela visão e audição, mas também pelas demais vias sensoriais. Essa percepção elucidada ao estudante sobre o funcionamento da linguagem, permitindo o contato mais diversificado com as produções existentes desde as de acesso mais habitual quanto as de contatos mais distantes, contextos alheios e com configurações mais complexas de multimodalidade. Produções essas que as comunidades utilizam para se manifestar a partir de suas necessidades, por intermédio de diversos sistemas linguísticos e fazem “uso de sentidos para ativar

significados num processo de representação do mundo” (FERRAREZZI JR, 2005, p. 31). Sendo assim, “é por meio dos olhos da cultura que o indivíduo enxerga o mundo” (FERRAREZZI JR, 2008, p. 23), ultrapassando o engessamento escolar, considerando a “diversidade cultural que atende a multiplicidade do pensar humano” (RODRIGUES, 2009, p. 1), pois dela é necessário o conhecimento e que os sujeitos tenham a oportunidade de acessá-la.

Essa reflexão se adequa ao que é proposto pela BNCC (BRASIL, 2018) em relação ao público que compõe o EM: as juventudes que fazem parte

[...] de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada).

A escola que abarca esse público tão plural tem que se livrar do estereótipo de negar as múltiplas identidades e abandonar o engano de exaltar uma cultura em detrimento das outras, ludibriando tanto a realidade quanto o aconselhável posto nos documentos oficiais. Esse silenciamento aponta uma contradição, pois em um país como o Brasil, repleto de diversidade, de culturas, desde a sua suposta colonização, “não é coerente o aniquilamento dos *habitus* alheios. É saudável compreender que há *habitus* coletivos (sociais) e individuais (familiares). E que um e outro se intercambiam mutuamente” (RODRIGUES, 2017, p. 76). Assim como na formação do nosso país, culturas africanas e culturas nativas indígenas contribuíram com manifestações artísticas, a exemplo da dança e da música; na religião, com sua diversidade de crenças, bem como do sincretismo; na culinária, através dos pratos típicos que se estendem nas regiões do território nacional; assim como na formação e transformação do nosso idioma, o português brasileiro, repleto de particularidades para além do português europeu.

O intercâmbio e a valorização dessas culturas são desejáveis, levando em consideração a pluralidade que compõe o território nacional. Dessa forma, vê-se na escola um ambiente em que esse ideal comece a ser realizável, porque “não há um sujeito pronto [...] os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros” (GERALDI, 2010, p. 36), para assim “construir a linguagem da cidadania [...] pela re-

elaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições” (GERALDI, 2010, p. 37).

Essa reflexão levantada por Rodrigues (2017), adequa-se a necessidade do estudante contemporâneo, pois dele é exigida uma mobilidade ainda maior, cabendo a escola atentar para as “demandas sociais, históricas, culturais e políticas [...], impulsionada pelas injunções que as práticas sociais de uma sociedade constituída de múltiplas culturas, tecnologicamente complexa” (BRASIL, 2006, p.63). A escola deve colaborar para que seja acessível aos sujeitos uma concepção de leitura ampla que os possibilite a participar dos diversos contextos de interação, bem como agregar para que eles possam ter um arcabouço de linguagem disponível para o uso em situações comunicativas dispares.

Ao pensar nesse público enquanto participantes do processo de aprendizagem, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 485) incumbe a esse período escolar final, o aprofundamento sobre as linguagens, percebendo sua complexidade e os fenômenos de uso, perpassando por uma maior quantidade de domínios e referências, refletindo sobre textos e práticas diversos que exijam mais habilidades por meio de

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

O letramento desta etapa escolar, bem como da anterior, consciente das possibilidades expressivas, visa a apreciação das diferentes semioses, sejam visuais, sonoras, verbais, corporais, formadoras de textos e discursos organizados “de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (BRASIL, 2018, p. 486), pois compreende os sujeitos utilizadores dessas linguagens, por meio da produção e recepção, como “aqueles que se colocam [...] aptos para conviver num mundo interligado por valores simbólicos, que são compartilhados por todos e mediados por redes globalizadas” (RODRIGUES, 2011, p.53). A compreensão referida advoga a favor da afirmação de que linguagem e humano são inseparáveis, por estarem ligados. Ambos dividem a adjetivação de serem híbridos e complexos, características evidenciadas na pós-modernidade (RODRIGUES, 2006).

Por meio dessa percepção, a etapa de aplicação da pesquisa foi submetida à descrição e análise, bem como o desenvolvimento e a estruturação do Módulo Didático (Apêndice) dividido em unidades temáticas denominadas respectivamente de *Leitura e suas possibilidades; Multimodalidade, audiovisual e videoclipe; Cultura, identidade e sociedade; Luz, câmera, ação*. Essas nomenclaturas foram utilizadas para definir as categorias de análise do Capítulo III, nos quais discorreremos sobre o desenvolvimento do projeto, das ações didáticas e a colaboração dos demais participantes, tomando um posicionamento descritivo e reflexivo acerca dos acontecimentos, mesmo frente à dificuldade de recolher dados durante a pesquisa ação, porque a maioria dos alunos não tinha a função da câmera e outros nem o recurso do microfone para que pela imagem e som fossem percebidos certos traços, expressões e efeitos de sentido. Como reflete Batchelor (2007, p. 100),

[...] silêncio é falado pelo corpo, por meio de nossos gestos e posturas. O corpo é um dos meios pelos quais nos expressamos quando se esgota nosso vocabulário [...] Muitas vezes confrontamos o mundo com gestos em vez de palavras, mostrando em vez de dizendo. Apontando. Exibindo amostras. Levantando coisas e colocando-as de volta. Até mesmo nossas palavras traem a dependência que temos dos gestos mudos: uma pessoa pode ser 'apontada' para tal cargo; se chega lá, e esse cargo é de destaque, ela é 'alçada' a condição de alguma coisa.

Entretanto, essa carência na pesquisa reforçou a nossa tese para a percepção das múltiplas modalidades dentro de um texto em que a ausência e o silêncio também significam (GUIMARÃES, 2002; OLIVEIRA e RODRIGUES, 2020). Coube, então, à professora pesquisadora ler nas entrelinhas os registros deixados pelos seus alunos colaboradores da pesquisa, no mover-se e no aquietar-se, no hesitar e no demonstrar.

3.3 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

3.3.1 Dados da pesquisa

A pesquisa qualitativa em destaque se propôs a refletir e buscar soluções sobre o ensino-aprendizagem, beneficiando professores e alunos de escolas da rede pública. Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental que consistiu

na leitura, levantamento e análise das teorias acerca da multimodalidade, do ensino de linguagem, do gênero textual videoclipe e do multiculturalismo.

Entendemos que tanto as teorias elencadas anteriormente quanto os documentos oficiais da Educação Básica estaduais e federais são “fontes dos temas a serem pesquisados [...] a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p. 122) que anteriormente se debruçaram sobre as categorias e temáticas que foram abordadas neste estudo, além de serem parâmetros balizadores da pesquisa. Por isso, utilizamos para a coleta de dados da pesquisa bibliográfica, instrumentos como computador com acesso ao acervo disponível na internet de periódicos on-line, documentos levantados nos suportes virtuais dos governos federal e estadual, banco de teses e dissertações da CAPES, além da consulta aos livros que compõem a base teórica deste estudo.

Por conseguinte, ainda na etapa exploratória da pesquisa, nos voltamos para ações “que se destinam a levantar informações [...] por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 125), nesse caso, os alunos. Para a coleta de dados frente a professora titular, foi realizada uma entrevista informal a partir de aplicativo de mensagens e parte presencial que intencionou substanciar a pesquisa, buscando investigar as práticas e experiências da docente no ensino de linguagem. Com o intuito de coletar dados na etapa exploratória da pesquisa, antes da pandemia, visitamos a escola, acompanhando a professora titular, com o objetivo de realizar o reconhecimento do espaço, a escolha da turma, através do contato primário com a gestão e os discentes.

Em seguida, sob a mesma perspectiva teórica apontada pela pesquisa bibliográfica e os indicadores significativos da pesquisa exploratória, foi elaborado um Plano de Ensino e uma tecnologia didática que abrangeram a leitura multimodal de vídeos através da temática do multiculturalismo. Esse material foi utilizado na intervenção em uma sala de aula de língua portuguesa (na modalidade remota) com discentes do 3º ano ensino médio (Educação Básica II) em uma instituição localizada no município de Campina Grande - PB.

Na modalidade remota, fizemos contato com a professora titular de língua portuguesa e uma observação participante com alunos da turma do 3º ano do Ensino Médio, a partir da plataforma digital, a fim de promover a verificação da experiência e contato dos discentes e docente para com o ensino-aprendizagem de leitura de

audiovisuais. A partir dessa coleta, produzimos um Plano de Ensino e um Módulo Didático, produtos aplicados na referida turma. Para a coleta de dados da pesquisa-ação, utilizamos o diário de pesquisa, conforme as diretrizes de Bortoni-Ricardo (2008), e recursos multimídia como *print*, gravação de tela, além da observação participante. Esses recursos nos ajudaram a refletir durante as aulas no fazer didático e imediatamente após os encontros da pesquisa ação para a comprovação da efetividade do Plano de Ensino.

Durante todos os procedimentos, foi utilizado computador com acesso à internet para catalogação e seleção dos registros, documentos audiovisuais e escrita das perspectivas teóricas. Os dados foram analisados visando a reflexão da teoria e da prática do ensino-aprendizagem, priorizando a realidade do contexto dos discentes e suas necessidades para que obtenham êxito na leitura multimodal de audiovisuais.

3.3.2 Tipologias da pesquisa

Nosso estudo se propôs a recolher dados qualitativos por “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), pois, conforme compreendemos: “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram **sentido**” (MORIN, 2004, p. 36, grifo nosso).

Em momento inicial, realizamos as pesquisas exploratória, bibliográfica e documental por utilizar recursos que “são matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 123), além da investigação na escola para reconhecimento dos agentes e do lócus da pesquisa.

O segundo momento do estudo foi delineado a partir da pesquisa ação que conforme Thiollent (2011, p. 14) é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, aplicamos um Plano de Ensino juntamente com uma tecnologia didática (Módulo Didático), buscando uma ação pedagógica em sala de aula adequada para o contexto de ensino.

3.3.3 Os colaboradores da pesquisa

O *lócus* da pesquisa foi a Escola Cidadã Integral e Técnica Professor Raul Córdula localizada no bairro do Presidente Medici, no município de Campina Grande-PB. Os alunos beneficiados com o estudo foram de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio da referida escola nos horários disponibilizados para o ensino da Língua Portuguesa, aulas remotas.

Antes de 2018, a escola era uma instituição que recebia alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, porém, a partir da implantação do projeto da Escola Cidadã, projeto da Secretaria do Estado da Paraíba, passou a atuar apenas nos anos finais do Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando mais horas letivas. A equipe de trabalho da escola é dividida em gestão, secretaria escolar, docência e colaboradores, esses últimos divididos entre as funções de portaria, limpeza e merenda. Os alunos da instituição moram, em sua maioria, no bairro de localização da escola ou em bairros adjacentes, sendo um dos fatores que levam os alunos do 3º ano médio serem provenientes da própria escola, estudando nela desde os anos anteriores. Outro motivo é a questão do local ser recomendado nas redondezas por sua atuação junto à comunidade e pelo desenvolvimento de projetos relevantes para os alunos da instituição. A maioria dos discentes do 3º ano médio tem a faixa etária entre 17 e 19 anos, sendo em sua maioria do sexo masculino (53%) em comparação às alunas (47%), provenientes de famílias de classe econômica D e E.

Em consideração às características socioeconômicas da turma, ocasionando a precariedade de nenhum ou pouco acesso à internet, aparelhos celulares desatualizados com telas pequenas e qualidade baixa de pixels, inexistência de computadores para o acompanhamento das aulas, prejudicando o acesso à aprendizagem, fizemos a impressão colorida e encadernada de todo o material do Módulo Didático, entregamos uma cópia para cada aluno, com a finalidade de dirimir os danos educacionais e, mesmo que parcialmente, com as condições permitidas pelo

contexto, reverter os prejuízos escolares vivenciados pelos alunos na época do estudo.

Os critérios que foram elencados para a inclusão de alunos enquanto participantes da pesquisa levaram em questão: estar regularmente matriculado na instituição de ensino, assinar o termo de consentimento e ser assíduo no decorrer das aulas. Os termos para criterizar a exclusão foram a não matrícula na instituição de ensino, não assinar o termo de consentimento, não frequentar o espaço remoto e se recusar a participar das atividades propostas nos encontros.

3.4 PLANO DE ENSINO: A LEITURA MULTIMODAL: IDENTIDADES E MULTICULTURALISMO

Os gêneros textuais já se tornaram lugar comum nos documentos oficiais da Educação Básica, bem como em materiais didáticos. Sendo um avanço para o que tínhamos frente a uma análise linguística descontextualizada a partir de frases soltas ou formuladas ao acaso. No entanto, os textos que são privilegiados no espectro escolar são os compostos predominantemente do componente linguístico verbal e, quando há a abordagem da multimodalidade, os gêneros de maior enfoque, se não os únicos, são os verbo-visuais estáticos. Apesar de serem linguagens de grande valia para a leitura dos alunos e ricas para serem exploradas no ambiente em sala de aula, tendo em vista os diversos problemas constatados nas pesquisas sobre interpretação e compreensão textual, existem outros elementos a serem abordados para colaborar com o entendimento desses leitores em formação.

Em nossa pesquisa, compreendemos que há aspectos contextuais, históricos, sociais, culturais, temáticos que são necessários em uma proposta didática, além das modalidades sonoras e performáticas, que ampliam as possibilidades de sentido postas por meio das linguagens multimodais, as quais devem ser abordadas pelo professor por formarem os gêneros textuais audiovisuais. Esses textos possuem lugar periférico na escola, ocupando um propósito, na maioria das vezes, desprezioso, irrelevante, ou até com objetivos rasos e antipedagógicos (MORÁN, 1995).

O audiovisual aparece na escola principalmente através do filme. No entanto, esse âmbito de produção audiovisual não é permeado apenas pela sétima arte, mas possui uma gama de produtos configurados em gêneros textuais que fazem parte da

vida cotidiana dos alunos, das juventudes (BRASIL, 2018) que estão inseridas no Ensino Médio.

Um dos textos existentes consumido massivamente pela sociedade contemporânea, comprovado através da contabilização de visualizações, é o videoclipe, o qual contém diversas modalidades como as verbais, imagéticas, sonoras e performáticas. Apesar de todas essas características, competência para ser analisado semioticamente e explorado nas aulas de linguagem, raras são as propostas e produções desse gênero como objeto de estudo pedagógico.

Pensando em sanar essa lacuna, elaboramos um Plano de Ensino com foco numa intervenção pedagógica a partir da construção de um Módulo Didático que amparou a professora pesquisadora durante sua ação no ensino da multimodalidade pelo viés semiótico. Portanto, a temática que norteou a sequência de atividades, leituras e produções do Módulo foi a das múltiplas identidades permeadas pelo tema transversal multiculturalismo, exaltando as particularidades em prol do respeito às diferenças dos grupos sociais.

✓ Justificativa

Essa proposta buscou suprir, inicialmente, a necessidade de uma intervenção pedagógica que tivesse como prioridade a leitura semiótica da multimodalidade presente nos audiovisuais, especialmente do videoclipe. O segundo motivo foi o respeito ao alunado do Ensino Médio que está imerso em um mundo pós-moderno composto por uma sociedade plural que consome diariamente esse gênero textual. Em terceiro lugar, o professor de linguagem, enquanto agente social e com responsabilidade de mediar esse conhecimento, precisa se preocupar em trazer para a escola a materialização desse gênero audiovisual e as possibilidades significativas contidas nas múltiplas linguagens desse texto.

Explicamos, segundo Morán (1995, p. 28), que

[...] o vídeo é sensorial, visual [...] [repleto de] [...] linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços

o que nos mostra ser um texto repleto de linguagens com potencial interpretativo para ser explorado no ensino de linguagem da Educação Básica. O videoclipe, por ser tanto artístico quanto publicitário, transmite mensagens com objetivos variados, sendo permeado por temáticas que devem ser objeto de reflexão entre alunos e professores, como a questão das identidades, do multiculturalismo, que permite o reconhecimento da diversidade e a diminuição dos preconceitos.

Além disso, identificamos que há argumentos que validam o trabalho com o videoclipe em diversas habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2018), contemplando:

- i) as competências gerais da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 9-10);

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

ii) as competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 490);

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. 5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

iii) os campos de atuação social (BRASIL, 2018, p. 493);

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Campo da vida pessoal; 2. Campo artístico-literário; 3. Campo jornalístico-midiático;

4. Campo de atuação na vida pública.

iv) a progressão das aprendizagens e habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BRASIL, 2018, p.491);

PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS E HABILIDADES
DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

- A complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem (como a pós-verdade e o efeito bolha);
- A consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;
- O aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses;
- O foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre os textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental;
- A atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria de informação, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade;
- O incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos;
- A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.

✓ Objetivo geral

Permitir que os alunos percebam, através das estratégias de leitura do gênero textual videoclipe, os diversos sentidos postos que concordam, discordam, alteram, contribuem e transformam entre si, a fim de aprimorar o olhar do discente para os diversos recursos de produção de sentido.

✓ Indicadores de Aprendizagem

Frente à perspectiva de constante reflexão, as ações pedagógicas propostas neste projeto didático se direcionam para a leitura de videoclipes, através de um olhar semiótico, investigando as múltiplas linguagens colaboradoras para estruturação e significados desse gênero textual. Dessa forma, a expectativa de aprendizagem para os alunos são as de que:

- Leiam videoclipes, compreendendo suas funções enunciativas, comunicativas e interativas;
- Compreendam que as diversas linguagens são importantes e agregadoras de sentidos nos textos, especificamente nos audiovisuais;
- Reconheçam as múltiplas identidades, compreendendo a diversidade enquanto condição humana de existência;
- Ampliem os níveis de compreensão leitora a partir do gênero audiovisual;
- Reconheçam o videoclipe enquanto gênero textual através da função social e caráter cultural;
- Agucem a percepção das relações estabelecidas entre os elementos linguísticos para mobilizar significados nos textos;
- Compreendam os efeitos de sentido apresentados pelas situações, personagens, cenários e relações espaciais postos pelas imagens e *performances* nos vídeos;
- Identifiquem o videoclipe pela estrutura e linguagens utilizadas para sua tessitura textual;
- Participem das atividades propostas pelo projeto, refletindo acerca das possibilidades significativas no patamar do texto e do contexto.

✓ Metodologia, recursos e avaliação

A metodologia escolhida nessa intervenção didática foi a de promover aulas expositivo-dialogadas, com o propósito de trabalhar o ensino de linguagens nas perspectivas da leitura e análise semiótica com um olhar para a multimodalidade que compõe o gênero audiovisual videoclipe. Nos valemos do Módulo Didático, digitalizados, para o uso da professora pesquisadora nos momentos de mediação em sala de aula, em versão impressa, entregamos o material aos alunos na escola, seguindo todos os protocolos sugeridos pela vigilância sanitária, como

distanciamento, uso de máscaras, álcool-gel, medidas preventivas para a não disseminação da COVID-19. Utilizamos notebook, entre outros, recursos didáticos colaboradores da prática docente remota a partir da plataforma *GSuite*, utilizando o Google Sala de Aula e Google *Meet* (motivado pela pandemia da COVID-19). A avaliação dos alunos realizada por intermédio da assiduidade, participação e comprometimento com o projeto, além do envolvimento nas atividades sugeridas de leitura semiótica de videoclipes.

✓ O Módulo Didático

Assim, como enunciado anteriormente, elaboramos um Módulo Didático que auxiliou a ação docente e permitiu uma melhor efetivação do ensino para com o gênero textual videoclipe, a partir da leitura semiótica de videoclipes que tematizam acerca do multiculturalismo.

Durante a confecção desse material, privilegiamos a intenção de que os alunos acompanhassem a progressão do projeto, bem como dos conhecimentos e informações relevantes disponibilizados no decorrer do Plano de Ensino, percebendo o desenvolvimento do seu próprio aprendizado.

Com o material, os discentes puderam ter acesso ao gênero textual videoclipe, aos recursos para a leitura semiótica do gênero, a outros textos esclarecedores sobre a multimodalidade, a apêndices sobre a temática multiculturalismo e a atividades diversas que serviram para a percepção avaliativa do docente quanto a progressão da sua turma, do projeto didático e das relações de ensino-aprendizagem.

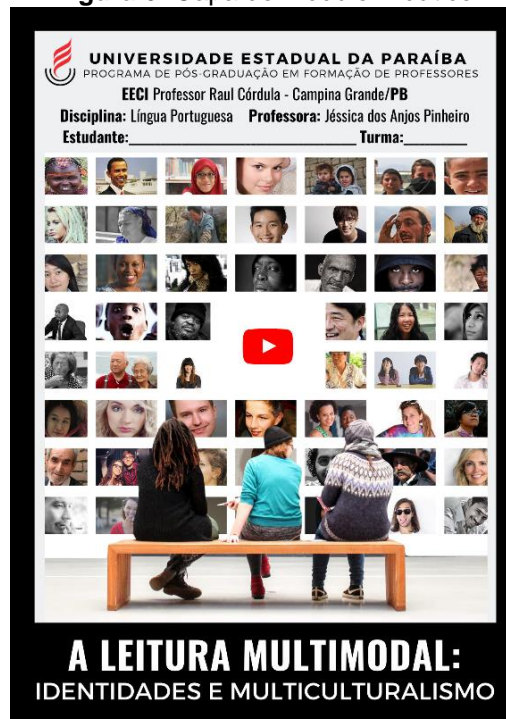
A ação de distribuição gratuita da versão impressa do material para os estudantes foi motivada buscando atender uma demanda de alunos com poucos recursos socioeconômicos e tecnológicos, os quais, em sua maioria, não possuem notebooks nem computadores para a recepção adequada e sugerida para a mediação das aulas remotas, obtendo apenas smartphones desatualizados, tendo acesso a uma banda larga de internet limitada e frágil. Por essa perspectiva inclusiva, tivemos a preocupação de entregar cópias coloridas e encadernadas do Módulo Didático para cada aluno participante do projeto.

Escolhemos produzir o Módulo em quatro partes contendo momentos de leituras, atividades e reflexões que possibilitaram a aproximação dos alunos com o gênero textual videoclipe, bem como a compreensão dele através da percepção dos

múltiplos modos que constituem as linguagens desse texto. Nas partes do Módulo, é possível identificar os videoclipes, que podem ser acessados por meio de *links* e *QR codes*, *prints*, textos expositivos, entre outros, os quais contribuíram para o entendimento do propósito comunicativo/interativo desses gêneros textuais e sua função social, estritamente selecionados para facilitar o encaminhamento dessa prática pedagógica.

Esse material didático obteve elementos coesivos através dos diversos elementos de linguagem multimodal como *QR codes*, imagens/figuras, *links*, quadros, formas, setas, linhas, caixas de texto, realces, esboçados durante cada uma das etapas para dar clareza aos objetivos pedagógicos e agregar benefícios estéticos para os leitores. As cores escolhidas para a formatação foram preto, vermelho e branco (Figura 6) em associação aos ícones da plataforma do *YouTube*¹⁵, por ser o principal meio de acesso aos videoclipes na contemporaneidade, além de que essas cores representam entusiasmo, além de auxiliarem no realce dos demais elementos inseridos, pois entendemos que “nenhuma cor, nenhum sinal é inocente” (MANGUEL, 2001, p. 49-50).

Figura 6: Capa do Módulo Didático



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

¹⁵ Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos autorização da plataforma para utilização do símbolo emblemático na capa do Módulo Didático do aluno, bem como nas capas referentes às unidades dentro do material, entramos em contato via formulário e com o e-mail branding@youtube.com.

✓ Desenho das ações didáticas

O tempo estimado para a execução do projeto foi de três meses, totalizando 12 encontros remotos síncronos semanais, contabilizando 3 horas/aula cada. As ações didáticas correspondem às unidades temáticas dispostas no Módulo Didático, dividindo-se em quatro etapas:

Unidade I: “A leitura e suas possibilidades” – Apresentação e orientações gerais do projeto, seguido da contextualização da proposta didática. Introdução ao conteúdo.

- 1º momento: Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre linguagem. Dialogar sobre o entendimento dos discentes acerca da leitura. Propor uma reflexão sobre o elemento linguagem e sua associação com a prática da leitura. Entregar o Módulo didático, solicitando que os alunos façam a leitura das linguagens presentes em um primeiro momento, percebendo as reações ao primeiro contato deles frente ao material.
- 2º momento: Apresentar os diversos tipos de linguagens e as várias formas de se comunicar por meio de exemplos de gêneros textuais diversos. Evidenciar as falas dos alunos sobre linguagem e leitura para apresentar as possibilidades de leitura não somente das palavras, mas do mundo.
- 3º momento: Contextualizar a proposta didática que terá seguimento a partir dali, bem como o nome do projeto, esclarecendo a importância do papel dos colaboradores para a efetivação dessa proposta e da construção do saber de cada um. Valorizar o comprometimento e o engajamento de cada indivíduo na empreitada das aulas subsequentes, evidenciando essa prática social.
- 4º momento: Retomar os conceitos construídos e discutidos no início nos dois primeiros momentos para culminância da primeira etapa. Criar expectativas para os encontros seguintes através do videoclipe *Quem eu sou*, de Sandy, fazendo uma leitura das modalidades verbo-visuais,

sonoras e performáticas que o compõem.

Unidade II: “Multimodalidade, audiovisual e videoclipe” – Ênfase na leitura semiótica do texto multimodal.

- 1º momento: Retomar a discussão proposta no encontro anterior sobre a temática do vídeo de conclusão da primeira unidade. Propor um debate sobre a multimodalidade e o audiovisual, discutindo como esse aspecto da linguagem e esse ramo da comunicação estão presentes no cotidiano contemporâneo.
- 2º momento: Promover um diálogo sobre a história do videoclipe, abordando as particularidades culturais, sociais e políticas nas rupturas e no passar do tempo, citar os preconceitos e marginalizações desse gênero textual. Demonstrar exemplos das categorias do videoclipe no Módulo didático, levantando o questionamento se é marketing ou arte, suscitando as inquietações sobre ser apenas um produto comercial ou uma produção de arte. Perceber os posicionamentos dos alunos, evidenciando a pertinência desses pontos de vista sobre o gênero textual.
- 3º momento: Suscitar o questionamento de como devem ser lidos os vídeos. Discutir sobre o que é necessário perceber para obter sentido e como fazer uma interpretação textual efetiva. Questionar e possibilitar soluções para as dificuldades de leitura que os alunos tenham. Apresentar recursos que sanem essas carências e limitações, principalmente, para a leitura dos textos multimodais, por meio das categorias videoclípticas. Explicitar caminhos de facilitação da compreensão textual, evidenciando as pistas e caminhos adicionados no texto pelo autor em seu tempo e espaço, assim como as ferramentas que o leitor lança mão em seu contexto.
- 4º momento: Promover a testagem dos recursos de compreensão textual frente ao videoclipe *Súplica Cearense*, da banda O Rappa. Perceber as

mensagens promovidas pelo texto. Verificar as cores escolhidas para as representações. Notar os espaços e os indivíduos que os ocupam. Identificar o papel das personagens. Verificar as associações e desassociações entre os movimentos, a letra da música, as expressões, o som, a progressão e o compasso da melodia.

Unidade III: “Cultura, identidade e sociedade” – Sistematização da temática e amostragem das linguagens utilizadas nos textos sobre o falar de si para o outro enquanto necessidade de existência.

- 1º momento: Proporcionar uma discussão acerca do fenômeno da linguagem inserido na cultura. Perceber as concepções de cultura do arcabouço dos alunos. Promover uma percepção das diversas possibilidades de apresentação dessa cultura por meio de textos, a exemplo do videoclipe.
- 2º momento: Analisar o videoclipe *AmarElo*, do rapper Emicida em parceria com as cantoras Majur e Pablio Vittar, utilizando os recursos de leitura construídos e percebidos nas unidades anteriores, evidenciando também a temática abordada acerca do multiculturalismo, abordando também a valorização das individualidades, a representatividade para grupos minoritários e o preconceito.
- 3º momento: Elencar o fator do consumo dos gêneros audiovisuais no Brasil. Verificar a influência da leitura dos produtores dos videoclipes mais visualizados para com as juventudes e a relação com o consumismo.
- 4º momento: Promover uma reflexão sobre as identidades e como cada indivíduo possui semelhança e diferenças entre seus pares. Contar a parábola oral do Sultão, a Princesa e o Sinal, origem árabe não definida, para ampliar a reflexão sobre a necessidade e a presença das diferenças culturais, históricas, sociais e políticas que fazem os seres únicos e significantes. Discutir sobre os conceitos de tribos urbanas, equidade e

igualdade, bem como a associação desses em relação às linguagens.

- 5º momento: Realizar uma dinâmica de apresentação com os alunos. Verificar as facilidades e empecilhos em participar da atividade. Questionar para eles em quais situações esse momento de apresentação acontece e com quais propósitos. Provocar para que os alunos citem eventos comunicativos em que se fala sobre si. Dar exemplos e solicitar que os alunos levem amostragens que comprovem a presença dessa Cultura Apresentacional.
- 6º momento: Ler e discutir o videoclipe *Linhas Tortas*, de Gabriel, O Pensador, utilizando os recursos de leitura adquiridos pelos alunos nos momentos antecedentes.

Unidade IV: “Luz, câmera, ação” – Sistematização dos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto. Realização de uma mesa redonda virtual com um produtor de vídeos para ampliação da aprendizagem e análise de elementos multimodais durante a apresentação para culminância do projeto.

- 1º momento: Retomar aspectos das etapas/unidades anteriores. Resumo do videoclipe enquanto gênero textual composto por elementos multimodais e audiovisuais.
- 2º momento: Preparar os alunos para a recepção do convidado *videomaker* Ragner. Provocar inquietações para que os discentes criem hipóteses e produzam questionamentos a partir das curiosidades. Retomar e levantar uma discussão sobre as temáticas e conteúdos trabalhados no decorrer do projeto. Propor a leitura de um texto expositivo sobre o gênero textual mesa redonda, pontuando as adaptações para o ambiente virtual.
- 3º momento: Promover um bate-papo por meio de mesa redonda virtual com o *videomaker* Ragner em que a professora pesquisadora irá mediar a interação entre a profissional do vídeo e os alunos. Realizar momentos

de exposição, diálogo, questionamentos, respostas etc., em que os discentes se sintam participantes da construção desse momento, entendendo as funções do gênero textual e a sua importância na concretização final do projeto.

- 4º momento: Realizar uma avaliação e promover o encerramento do projeto por meio de formulário *on-line*. Em seguida, concluiremos com as pontuações finais e agradecimentos aos envolvidos no processo.

Vale destacar que todas as ações descritas no Plano de Ensino foram elaboradas partindo da relevância da leitura semiótica para o reconhecimento das multimodalidades que compõem o videoclipe, bem como cada uma de suas etapas na percepção dos recursos de linguagem que formam esse audiovisual. Promovemos uma aproximação dos discentes com a interpretação do gênero textual videoclipe nas aulas de linguagem, com foco na leitura semiótica. Foi possibilitada a leitura não somente da palavra, mas dela enquanto colaboradora e como parte de uma gama de modos que são utilizados na comunicação para produzir sentido nas sociedades e culturas.

CAPÍTULO III

4 TAKE TRÊS - ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO DOCENTE: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, expomos uma reflexão à luz do referencial teórico acerca das ações realizadas na aplicação da pesquisa, com a finalidade de esboçar uma interpretação dos dados obtidos com a pesquisa aplicada frente à prática docente do ensino de linguagem na Educação Básica, no que tange a aula de leitura do gênero audiovisual videoclipe.

4.1 PLANEJAMENTO PARA AÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E SUPERAÇÕES PRETENDIDAS

Desde sua formação inicial em licenciatura, a professora pesquisadora sempre teve consciência da pertinência do planejamento. Para a produção desse material, são levadas em conta condições necessárias para a efetivação adequada da prática. O espaço onde as ações pedagógicas acontecem afeta diretamente o empreendimento, pois será o contexto de produção da execução do gênero textual aula. Como professores de língua portuguesa, sabemos também que, em situações atípicas, precisamos ter consciência de que o planejamento é flexível, mas deve ser bem definido, a fim de que o ensino da linguagem não seja prejudicado nem tampouco os educandos, com suas aprendizagens.

Ao definir a aula enquanto acontecimento, Geraldi (2010, p.100) defende que “focalizado na aprendizagem, o ensino não pode ter um planejamento inflexível”, pois o humano e o meio são objetos complexos, admitindo o fluxo do movimento, em oposição à permanência.

Essa concepção não exclui previsões, mas admite as mudanças no previsto entre o planejamento e a execução. Frente a esse entendimento, refletiremos sobre a transição entre a prática presencial conhecida em sala de aula e o modelo remoto, adquirido em 2020, em decorrência da pandemia do COVID-19. Retomamos essa discussão iniciada no capítulo metodológico, pois aponta um contexto de ensino atípico que afetou todas as ações pretendidas ou antecipadas deste projeto, bem como da infinidade de planejamentos escolares ao redor do mundo.

O contexto adotado emergencialmente evidenciou a não preparação oferecida pelas licenciaturas à formação inicial de professores para atuar em modalidades de ensino virtual. O fator citado poderia ser prejudicial a efetivação da pesquisa, pois a transição do presencial para o remoto impactou todas as instâncias da educação, especialmente ao que tange os sujeitos envolvidos: professores e alunos.

O grupo de colaboradores da pesquisa, além da professora pesquisadora, como referido anteriormente, foi composto por estudantes do Ensino Médio, os quais enfrentam nessa etapa estudantil desafios, indecisões e incertezas, em sua maioria, principalmente quanto àqueles que estão finalizando o 3º ano desse período.

Esses alunos lançados no contexto referido (da pandemia COVID-19), passaram a vivenciar mais dificuldades: a sala de aula passou a ser o celular dentro das casas, as relações interpessoais foram sumarizadas, o espaço escolar tornou-se apenas um lugar guardado na memória, onde outra realidade era possível de ser concretizada. As inquietações causadas pela mudança brusca foram incontáveis, mas o que permitiu uma provisória solidez foi o potencial mutável da figura do professor e o acesso às linguagens que possibilitaram uma efetivação e configuração nova de ensino-aprendizagem. Ademais, o engajamento participativo dos alunos, mesmo em uma realidade adversa, também permitiu o andamento da pesquisa descrita e interpretada na sequência.

4.2 LEITURA E SUAS POSSIBILIDADES

No dia 27 de julho, iniciamos a aplicação da pesquisa. Nos primeiros minutos, a professora pesquisadora ficou aflita porque apenas três alunos estavam presentes na sala de aula virtual, apesar de ser um dado constatável em muitas escolas no período pandêmico. A professora titular da turma pediu que os presentes aguardassem um pouco para que os demais adentrassem na chamada. Após dez minutos de espera, uma aluna entrou na chamada demonstrando preocupação:

Aluna 1¹⁶: Professora, desculpa o atraso. A gente não tava conseguindo acessar a plataforma.

¹⁶ As falas dos alunos foram transcritas dos diários de pesquisa da professora pesquisadora, do chat do *Meet* por meio de *prints* da tela, das respostas dadas nos formulários e anotações durante as aulas. Procuramos ser fiéis ao registro original o máximo possível, com mínimas intervenções quando convinha para melhor compreensão. A organização das transcrições, na dissertação, deu-se no formato recuo em régua 4,0 cm.

Aluno 2: O e-mail tava bugado.

Aluna 1: A gente só tava conseguindo pelo e-mail normal e a senhora num tava aceitando. (27/07/2020)

A partir do entendimento de que o e-mail institucional estava apresentando falhas para a maioria dos alunos, levando a professora titular a permitir a entrada deles de modo diferente do protocolar, o encontro realmente começou. Após os imprevistos serem esclarecidos, a professora titular iniciou o momento com um alerta para que os alunos atentassem para a presença nas aulas, evidenciando a necessidade de as atividades serem colocadas em dia para que as notas do período em questão fossem concluídas, pois havia sido decidido que 80% dessas seriam determinadas pela somatória das atividades e a parte restante assumida por meio de autoavaliação dos alunos sobre seu desempenho em relação aos estudos na época de isolamento.

Em seguida, ela evidenciou a importância da pesquisa, tendo em vista que o meio universitário seria acessado em breve pelos alunos, contextualizando o intermédio entre escola e as formações para que as pesquisas fossem realizadas em parceria, sendo benéficas para ambas. Na sequência, apresentou a professora pesquisadora que os acompanharia nos demais encontros.

Ao tomar a palavra, a professora pesquisadora se apresentou, falou para os alunos que aquelas aulas se dariam com o acompanhamento de um material didático: o Módulo Didático. Ao expor o recurso didático para os discentes, eles se mostraram impressionados:

Aluna 3: Eita, professora! A senhora que fez esse Módulo sozinha?

Aluna 4: Esse Módulo vai ser da gente? (27/07/2020)

A professora pesquisadora esclareceu de modo afirmativo aos dois questionamentos, incluindo a participação do orientador enquanto coautor. As perguntas das alunas nos fazem refletir sobre a importância estética dos materiais de acesso aos alunos nas escolas, além da surpresa revelada pela aluna por saber que receberia um Módulo feito exclusivamente para eles. A reação demonstra dois pontos: o primeiro é que o material ofertado aparece enquanto uma raridade disponibilizada para os alunos dessa escola; o segundo é a falta de hábito de receber suportes educacionais sistematizados. Por isso, a professora pesquisadora elucidou sobre a conexão entre a efetivação do projeto e o material didático referido, apresentando o

título *A leitura multimodal: identidades e multiculturalismo* de modo geral e amplo, focando em alguns questionamentos iniciais.

A primeira pergunta realizada para os alunos foi acerca do que seria leitura. Eles ficaram receosos em definir essa habilidade, ao passo que alguns disseram que liam livros e outros comentaram ter dificuldade de ler livros, os últimos afirmaram se sentir inseguros para falar de leitura pela razão de não ler tantos livros ou não gostar. Porém, a preocupação de opinar encerrou por meio das provocações postas pela professora pesquisadora ao perguntar para que serve a leitura. Uma das alunas digitou no chat, ao mesmo tempo que um colega falou através do microfone, que a leitura servia para a comunicação, outro disse que era uma das formas de buscar conhecimento, uma aluna afirmou que seria uma maneira de conhecer o mundo e mais um aluno, através do chat, citou que seria uma forma de “ter outros olhares”.

A insegurança inicial demonstrada por eles é justificável por causa do primeiro contato entre professora pesquisadora e a turma, mas o desprendimento subsequente revelou uma postura interativa dos alunos, bem como a necessidade do incentivo na mediação. O dado apresentado pelos estudantes ao perceberem leitura, inicialmente, apenas como a livresca, diagnostica que a escola reforça e valida apenas uma das modalidades, uma leitura de prestígio, aquela que decodifica a linguagem verbal escrita ocidental, como esclarece Santaella (1983, p. 10-11):

Cumpre notar que a ilusória exclusividade da língua, como forma de linguagem e meio de comunicação privilegiados, é muito intensamente devida a um condicionamento histórico que nos levou à crença de que as únicas formas de conhecimento, de saber e de interpretação do mundo são aquelas veiculadas pela língua, na sua manifestação como linguagem verbal oral ou escrita. O saber analítico, que essa linguagem permite, conduziu à legitimação consensual e institucional de que esse é o saber de primeira ordem, em detrimento e relegando para uma segunda ordem todos os outros saberes, mais sensíveis, que as outras linguagens, as não-verbais, possibilitam.

Na sequência, os alunos leram a apresentação do Módulo e a maioria respondeu negativamente aos questionamentos iniciais contidos no primeiro parágrafo do texto introdutório do Módulo (Figura 7), levando-os a refletir sobre a linguagem, a qual eles consideravam estar presente apenas nas palavras. Para os alunos, a leitura era identificada como prática humana: a decodificação da língua enquanto sistema, nos aspectos verbais.

Figura 7: Texto de apresentação do Módulo

The image shows a Google Meet interface. The main window displays a presentation slide with the title "APRESENTAÇÃO" in large, bold letters. Below the title, there is a paragraph of text in Portuguese. The text discusses the diversity of meanings and expressions in social practices, the ability to experience the world through five senses, and the role of language in various forms of communication. The text is partially obscured by a grid of participant avatars on the right side of the screen. The top of the screen shows the browser tabs and the Meet controls, including a timer at 39:32 and a participant list.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Os apontamentos apresentados podem ser observados criticamente de duas maneiras: a primeira denuncia que os alunos do terceiro ano médio, última etapa escolar, não tiveram contato adequado com concepções básicas de linguagem, apesar de pressupor que tenham acesso aos mais diversos gêneros textuais durante a vida comum e a vida escolar. Mesmo tendo previsto no currículo de língua portuguesa, desde os anos finais do Ensino Fundamental, a compreensão sobre linguagem verbal e não verbal, a aprendizagem foi deficitária, porque “no Ensino Médio, por sua vez, dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível **ampliar** e **aprofundar** as aprendizagens construídas nas etapas anteriores” (BRASIL, 2018, p. 474, grifo nosso), não foram apresentadas ou não tiveram contato sistematizado. A segunda observação está direcionada para as próximas ações que foram realizadas durante a aplicação do projeto, ou seja, a necessidade do que estava proposto pelo Plano de Ensino para aquela turma.

Desde o primeiro encontro foi constatada a participação assídua da turma, sem resistência à pesquisa, apesar da insegurança inicial superada nos demais momentos da mesma aula. Dado constatado após a exibição de um vídeo introdutório sobre os cinco sentidos, com narração do médico Dráuzio Varella. Após a exibição, os alunos

relataram que fizeram anotações no caderno, sem instrução prévia da professora pesquisadora, sobre as partes da exibição que mais chamaram a sua atenção, com o objetivo de compartilhar oralmente com os colegas. Em seguida, foi prescrita uma atividade para ser respondida no *chat*, o que facilitou o *feedback* de modo mais acelerado do que o envio por meio de fotografias das respostas registradas de modo manuscrito. O enunciado consistia em solicitar que os alunos refletissem sobre sua experiência cotidiana em relação com o vídeo assistido e as discussões da aula do dia, rememorassem e escrevessem um exemplo em que cada recurso sensorial foi importante para que, ao observar o mundo, eles obtivessem informações.

Aluno 5: A visão me ajuda a não morrer atropelado quando eu atravesso a rua Assim como a audição

Aluno 2: Um grande exemplo que eu utilizo bastante é a audição e a visão, por como debatemos bastante na primeira aula, tudo ao nosso redor possui diversos significados e sentidos que podem ser interpretados de várias maneiras não só essas que acabei de citar, como por exemplo o físico Stephen Hawking que ao perder praticamente todos os movimentos do corpo, ele se utilizou de um aparelho para ler seu movimentos da bochecha e retratar sua fala através de uma voz do seu computador para se comunicar.

Aluna 6: A única coisa que eu percebo bem é que quando o tempo começa a esfriar mais eu começo a espirrar

Aluno 4: Na hora de falar, pois é uma das coisas necessárias para a comunicação, não é mais importante, pois também existem aqueles que não precisam necessariamente da boca, aí entraria a linguagem de sinais, uma outra e importante forma de comunicação. Através de todos os sentidos podemos perceber e armazenar informações.

Aluna 3: A que ganha mais destaque é a audição pois ouvindo o som das coisas podemos ouvir os sentimentos de tal pessoa, seja numa música ou até mesmo em um poema.

Aluna 5: A visão elas nos ajudam a identificar um objetivo que vc quer ver, e a audição elas nos ajudam a entender melhor o que se passa e a escutar e identificar mesmo sem ver um objeto

Aluno 4: Existia um músico bem famoso, não tô lembrado do nome no momento, mas ele cortou os pés do piano dele para que pudesse sentir as vibrações do seu piano e saber qual a nota tocada, pois ele era surdo.

Aluna 1: O olfato permite identificar aromas que fazem compreender causas do mundo ao redor seja ao cozinhar, realizar investigações e identificar pessoas, a natureza manifesta-se muito para o ser humano através das diferenciações e sensações para com o olfato. (Transcrição de respostas do chat da aula no Google Meet 27/07/2020)

Alguns alunos sentiram necessidade de complementar suas respostas oralmente, tendo em vista a limitação de caracteres disponíveis no chat da plataforma.

A cooperação frequente dos alunos é um dado evidenciado, pois os registros do decréscimo nas participações durante a transição da modalidade presencial para a remota foram inúmeros relatados no país, porque o modelo possibilita que alunos tenham mais estímulos que desviam a atenção da aula em suas residências do que na sala de aula, novas responsabilidades e situações corriqueiras sobre as quais estavam alheios durante o horário escolar.

Acerca do questionamento realizado, os estudantes demonstraram arcabouço cultural ao citarem personalidades influentes na sociedade, como Stephen Hawking e Beethoven, assim como de experiências formadoras do conhecimento de mundo ao usar os recursos sensoriais em suas vivências, lembrando da língua de sinais, da ação de cozinhar, o ato de mobilizar-se enquanto pedestre, apreciar poemas e músicas e o fator alérgico ocasionado pela mudança climática. Essa ocorrência, por mais que ainda não tivesse sido percebida por esses participantes em momentos anteriores, comprova as leituras, enquanto concepção semiótica, realizadas e experimentadas por esses alunos, manifestando-se como sujeitos de linguagem, dela se utilizando e por ela afirmando sua existência, testificando os “modos de operação do pensamento-signo que se processam na mente. [...] consciência [...] como lugar onde interagem formas de pensamento. [...] dizem respeito às modalidades peculiares com que os pensamentos são enformados e entretidos” (SANTAELLA, 1983, p. 42).

O dado também revela a pertinência da provocação estimulada pelo mediador na educação, o qual, ao propor a reflexão, possibilita que o cooperador da aprendizagem se reconheça enquanto habilitado para circular nas esferas de produção e recepção, protagonista esclarecido da amplitude de sua capacidade. Desconhecimento revelado pela insegurança inicial ou pela exposição de uma conceituação construída de modo frágil.

Em seguida, a professora pesquisadora orientou para que os alunos lessem quatro textos contidos no Módulo Didático (página 06) como aplicação da reflexão ocorrida anteriormente. Oralmente, eles escolheram aquele que mais chamou a atenção para descrever. Os alunos que interagiam com mais frequência se sentiram à vontade para expor oralmente a análise de três dos quatro textos, mas desconsideraram o último texto, o qual era o único composto predominantemente pela linguagem verbal, um micro conto.

Aluna 1: Esse da bandeira branca representa paz. O homem parece que está assustado, por causa das mãos sobre a cabeça e os olhos arregalados. E a placa é uma placa para indicar rampa para deficientes. (27/07/2020)

A caracterização desses três textos de modo oralizado foi apresentada pelos estudantes referidos de modo claro, com detalhamento sobre as semioses e explicação dos sentidos que poderiam representar e expressar, a exemplo da resposta da aluna 1. Porém, o micro conto produziu dúvidas, reveladas por perguntas realizadas no *chat* com a justificativa da dificuldade para compreendê-lo, o que surpreendeu a docente por ter observado, anteriormente, os alunos considerarem mais a linguagem verbal do que os outros modos quando se referiam à leitura, demonstrando uma contradição entre conceito e prática, mas advogando favoravelmente em relação à leitura, para além da palavra.

A professora pesquisadora, neste momento, formulou a hipótese de que no decorrer dos encontros, ao ter contato com o gênero textual predominante no Módulo, o videoclipe, os alunos teriam mais facilidade interpretativa dos signos imagéticos que os linguísticos, apesar de não considerarem enquanto leitura inicialmente. Observação para ser constatada ou refutada nos momentos posteriores.

É importante evidenciar que ocorreram três problemas de conexão além do relatado no início do encontro, sendo um deles crucial para retirar a professora pesquisadora da chamada no Google Meet, ocasionando em uma síncope no fluxo de pensamento dos participantes da pesquisa, exigindo retomada para que a aprendizagem não fosse prejudicada, as outras interferências causaram impacto nos períodos de realização de leitura pelos alunos, o que interfere na concentração, prejudicando a integralidade do encontro. Esses acontecimentos não invalidam a aula, pois o gênero, em sua configuração ainda que presencial, não possui o caráter de linearidade, desta forma, interferências são rotineiras e caracterizam a própria situação comunicativa.

Apesar das dificuldades relatadas, três alunos mais participativos pediram a fala no final do encontro para tecer agradecimentos e elogios ao material didático e à professora pesquisadora, avaliando satisfatoriamente a aula e demonstrando o desejo de participar dos encontros seguintes, bem como de se voluntariarem e assumir a incumbência de incentivar os colegas que estavam desmotivados com as aulas on-line ou não puderam estar presentes no momento. O engajamento dos alunos obteve

resultados positivos, pois o aumento de presenças aconteceu de maneira crescente durante toda a realização do projeto, constatado pelos *prints* da tela, pelas solicitações de cópias do Módulo e anotações tanto da professora pesquisadora quanto da professora titular da turma.

A partir do segundo encontro, foi adotado um procedimento que se tornou frequente durante toda a aplicação da pesquisa: o de retomar nos momentos iniciais da aula as falas dos alunos nos encontros anteriores com a finalidade de relembrar o pensamento construído, validando a participação deles como importante para a edificação do conhecimento, além de sugerir que eles assumissem uma postura de colaboradores da aprendizagem particular e de toda a turma.

Ao partir para a temática do encontro, a professora pesquisadora fez alguns questionamentos contidos no segundo tópico da primeira unidade do Módulo com a finalidade de associar o momento anterior ao posterior, produzindo um elo relacionando linguagem e comunicação. O aluno 2 vinculou ao conhecimento de mundo sobre os meios de comunicação, dando o exemplo do celular, aparelho utilizado por ele para acessar ao encontro. Com base na fala do colega, a aluna 1 comentou:

Aluna 1: Comunicação, professora, tem a ver com o relacionamento entre mim e o outro, né?! Porque se num tiver um desses dois num tem comunicação, num é?

Professora pesquisadora: Verdade! Há um esforço demandado pelos sujeitos que participam da enunciação para se comunicarem. Nesse caso, os chamamos de interlocutores. (30/07/2020)

A professora pesquisadora aproveitou para enfatizar o uso da linguagem enquanto ação interlocutiva, como apresenta Merleau-Ponty (*apud* RODRIGUES, 2017, p.69):

Eu não sou somente ativo quando falo, mas eu antecipo minha fala no ouvinte; eu não sou passivo quando escuto, mas eu falo a partir [...] daquilo que o outro diz. Falar não é somente uma iniciativa minha, escutar não é se submeter à iniciativa do outro, e isso, em última análise, porque como sujeitos falantes nós continuamos, nós retomamos um mesmo esforço, mais velho que nós, sobre o qual nós somos entrelaçados (*entés*) um e outro, e que é manifestação.

O destaque da aluna 1 mostrou-se pertinente para tratar sobre os elementos da comunicação e a associação realizada pelo aluno 2 para dialogar sobre a evolução dos meios de comunicação. Ao observar o infográfico contido na página 08 do Módulo, os alunos ainda acharam que seria pertinente colocar na linha do tempo, antes dos anos 2000 e após 2009, outros avanços tecnológicos da era em questão, enfatizando as diferenças e semelhanças quanto as possibilidades comunicativas ofertadas na cultura das mídias (SANTAELLA, 2020), permeada pela comunicação ubíqua (SANTAELLA, 2013), e as eras anteriores percebidas por eles, tomando como um dos pontos de diálogo a teoria da comunicação de Jacobson (FIORIN, 2003). Seguem alguns exemplos da participação da turma através das respostas dadas (Figura 8):

Figura 8: Respostas ao formulário (atividade de reflexão da p. 9 do MD)

1. Pensando nas tecnologias da comunicação citadas por seus pais, avós e professores, pessoas mais velhas do que você, quais dessas tecnologias poderiam ser acrescentadas antes de 2000 na linha do tempo lida? Por que elas foram importantes para aquela época?

12 respostas

O telefone com discagem em giro, Por quê beneficiou bastante na comunicação, sem contar que algumas tecnologias nos proporciona nossos prazeres.

Google. Foi importante pois tornou-se um objeto de pesquisas e estudos.

Disquetes, flop disc, MC-DOS e CD rom, pois contribuirão para o avanço da capacidade de armazenamento.

O telefone de orelhão, pois antigamente nem todo mundo tinha condições de ter um telefone fixo em casa, e só quem tinha era aquelas pessoas que tinha condições de vida

O rádio, pois tinha como objetivo de levar informações para toda população.

As fitas cassete, meu pai vendia fitas quando se mudou para o Rio de Janeiro, na época se ouvia música pelas fitas, querendo ou não a música altera as pessoas, por assim dizer, uma cultura inteira pode ser passada pela letra e batida de uma música.

Celular, que foi inventado no período das guerras, foi sendo atualizado por meio de novos designs e novas funções com o passar dos anos. Foram importantes para a época, pois as pessoas podiam se falar por uma certa distância, e não precisavam estar perto da outra pessoa.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Pelo *feedback* dos alunos, vê-se a variedade de aparato e a proliferação dessas tecnologias em áreas diversas da vida humana como o prazer, os estudos, o armazenamento, a informação, a tentativa de diminuição das desigualdades, o registro de uma época e a influência sobre culturas. A percepção dos alunos comprova que esses locais “[...] engloba(m) tudo aquilo que cria malhas de diálogo, controvérsias, disputas, conflitos e suas possíveis resoluções, em um espaço aberto, mutável e sempre emaranhado. Os espaços multidimensionais” (SANTAELLA, 2013, p.9).

Essa revelação é ainda mais enfatizada quando perguntado em sala de aula sobre as tecnologias da comunicação após 2009, ao serem indagados em que elas auxiliam no cotidiano. A devolutiva é praticamente unânime dos alunos ao afirmarem que “ajuda em tudo tanto supri nas nossas necessidades cotidianas quanto nas pessoais” (Registro extraído de resposta da aluna 3 no chat do Google Meet – 03/08/2020). A generalização mostra a imprescindibilidade desses recursos para o público seletivo privilegiado e participante da pesquisa, fazendo-nos refletir sobre os alunos que estão alheios a esse acesso, tendo seu papel de estudantes reduzido apenas a realizações de atividades, excluídos da mediação e dos outros meios que auxiliam “em tudo”, conforme resposta dada pela aluna 3. Essa reflexão dialoga com o pensamento de Almeida (1985, p. 26): “a difusão desta tecnologia foi nos primeiros anos, e continua sendo em parte, um privilégio das sociedades ricas”.

Após a passagem pelas potencialidades da comunicação, a professora pesquisadora passou a direcionar sua fala sobre a linguagem, utilizando o espelhamento do Módulo para exemplificar:

Professora pesquisadora: Desde o início das nossas aulas, para que realizássemos o processo comunicativo, nós fizemos uso da linguagem. Sem ela seria impossível realizarmos nosso percurso até aqui.

Aluno 2: Daria sim, professora. Era só a gente usar gestos, imagens...

Professora pesquisadora: Mas os gestos e as imagens são formas de linguagem também. Não somente as palavras. Lembram quando vocês leram esses quatro textos no início do Módulo?

Aluno 2: Ah, é verdade!

Professora pesquisadora: Então, é possível perceber significados não somente através do uso das palavras, mas através de vários signos. Vamos ouvir um *podcast* para entendermos melhor sobre isso?

Após a audição do *podcast*, disponibilizado por *Qr code* na página 10 do Módulo, alguns alunos que nunca tinha ouvido esse gênero textual disseram que parecia uma transmissão de rádio. A professora pesquisadora indagou sobre quais elementos propiciaram essa associação. Eles responderam que a forma de falar da locutora (tonicidade), os efeitos sonoros (a exemplo do som de corneta) e as pausas realizadas causavam essa associação. A fala dos alunos ampliou o entendimento sobre o próprio conteúdo da aula: linguagens e signos. Os alunos construíram o entendimento a partir de suas percepções, promovendo um esclarecimento ampliado sobre linguagem verbal e as linguagens não verbais, auxiliados através da mediação e a exposição no recurso didático, mas complementado pelo exercício cognitivo retratado pelo esboçar verbal do alunado.

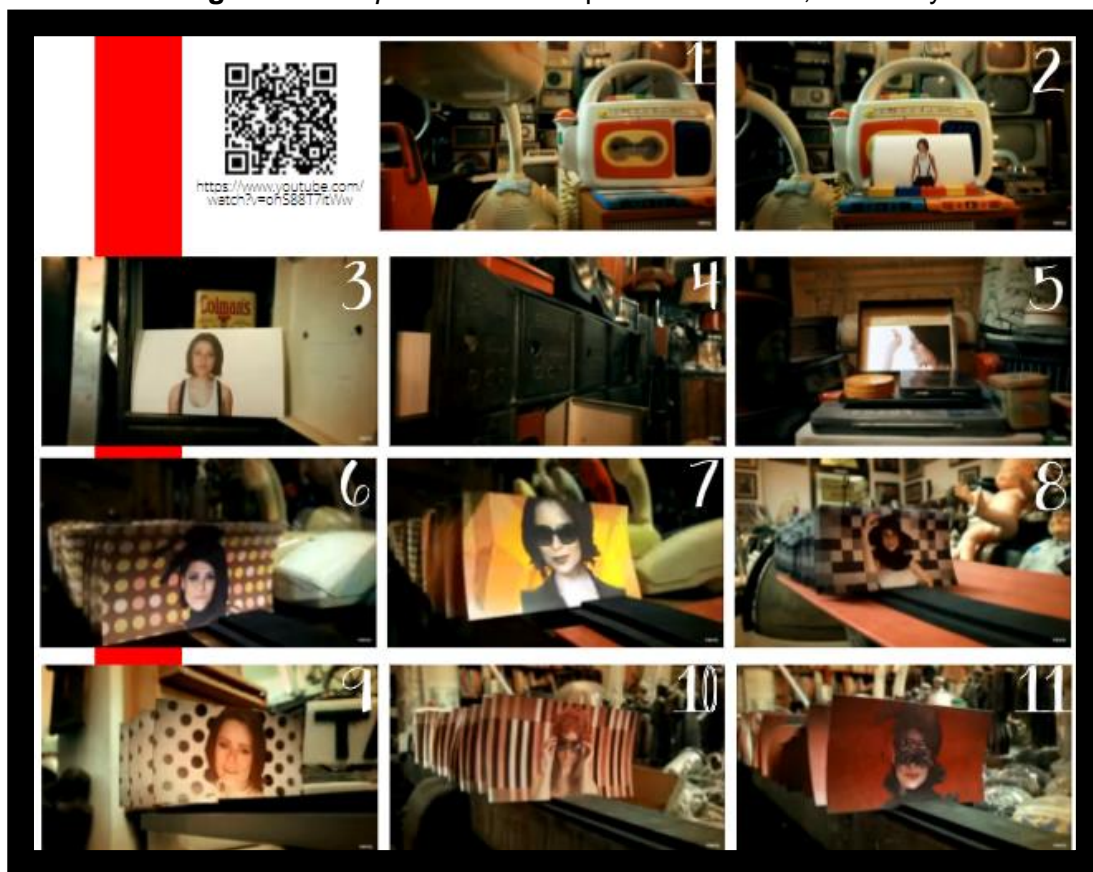
Ao passar para a leitura sobre a comunicação paralinguística, nomeada também por Santaella (2001) enquanto sonora, foi proposto que os alunos rememorassem suas ações sonoras na época das aulas presenciais, bem como nas falas dos seus professores, tendo em vista que nas aulas remotas, na maioria do tempo, apenas um microfone fica ativo por vez, pressupondo-se que os sons e ruídos concomitantes tenham reduzido em comparação com as aulas que ocorriam na escola.

Em resposta, o aluno 3 lembrou que as gradações de sons e as interferências continuam aparecendo em sua rotina enquanto estudante *on-line*, sendo perceptíveis a ele os momentos em que precisa estar alerta para ajudar seus familiares em algo, como o som do resmungo de sua irmã pequena ou o chamamento proferido por sua mãe em um tom “bem mais alto”, para que deixasse o que estivesse fazendo para ir até ela. A aluna 1 disse que consegue notar o humor dos colegas somente pela voz, por conhecê-los a tanto tempo, e a professora pesquisadora aproveitou e ensinou que é possível ler o silêncio também, principalmente quando chama um aluno e ele não se manifesta ou quando era participativo e em alguma aula deseja não interagir. A aluna 9 colocou no chat a seguinte observação “Mesmo que uma pessoa esteja mentindo ou ocultando informações, ela dará pistas por meio de gestos, expressões faciais, e outros aspectos. A partir disso é importante que todos estejamos conscientes da comunicação não verbal, com o objetivo de expressarmos o que desejamos”.

Essas percepções denotam o engajamento dos alunos em colaborar com a discussão, além de fortalecer os argumentos que advogam favoravelmente para uma

leitura multimodal, potencializadora para a leitura do videoclipe *Quem eu sou*, da cantora Sandy, conforme demonstra a Figura 9:

Figura 9: Composé do videoclipe *Quem sou eu*, de Sandy



Fonte: Módulo Didático

A análise semiótica realizada possibilitou o trabalho a partir da leitura multimodal do videoclipe, levando a discussão. Os alunos refletiram e se posicionaram por meio de formulário *on-line*, com base na atividade da página 14 do Módulo Didático:

Aluno 1: Percebemos que a Sandy se utiliza de diversas vestimentas para representar o momento histórico, sendo reforçado pelo cenário e a letra, que trazem diversas ideias do que está sendo exposto.

Aluna 2: Através da imagem também, mostrando de acordo com o tempo que esta ocorrendo no momento as vestimentas, acessórios, objetos mostrando algo bem retro.

Aluna 5: Também deu para perceber uma linha do tempo, que irão passar diversas vestimentas da Sandy, assim, representando o tempo em que ela procura buscar sua identidade através de diversas formas de vestir.

Aluno 1: Tem um trecho da música que ela diz da seguinte maneira "A vida é assim, não vem com manual", onde passou uma imagem que

passamos por diversas experiências onde não se pode seguir o padrão e sim sobressair na sua decisão.

Aluno 7: O clipe muda de cenário frequentemente, dando a idéia de relação com o nome da música, onde ela não sabe sua própria identidade

Aluna 5: Nota-se que nos signos verbais mostra principalmente a narrativa da música. Em termos visuais, mostra não só a forma de se vestir para buscar uma identidade, como também papéis sendo guiados por meio de transportes, tais como taxi, polícia. Sobre aspectos sonoros, conseguimos identificar um piano para transmitir o som da música, assim como é utilizado como uma forma de contar uma história como é mostrado na música.

Aluna 8: A letra acaba dando um campo mais amplo em relação ao sentido, nota-se também algumas figuras de linguagem, como por exemplo na parte onde ela diz "abro a porta", em primeiro pensamento ela diz que "abre a porta para ver um mundo" (ou algo assim).
(03/08/2020)

Os comentários dos alunos perpassaram cada um dos elementos expostos em aula nos momentos anteriores, pois contemplaram os elementos de efeitos de sentido propostos por meio da linguagem verbal, bem como as semioses inferidas através das linguagens não verbais. As percepções revelam que o agrupamento das múltiplas linguagens é agregador e promotor de significações variadas, ampliando a compreensão que desemboca na formação de leitores proficientes, que frente a um gênero textual, desenvolvido por uma cultura de massa, interpreta e extrai dele valores, passo imprescindível para a Unidade II que a turma contemplaria.

4.3 MULTIMODALIDADE, AUDIOVISUAL E VIDEOCLIFE

Para adentrar à segunda unidade do projeto, questionamos aos alunos o que eles entendiam sobre multimodalidade. A inferência realizada por eles surpreendeu a professora pesquisadora, pois, após vários ligarem o microfone para dizer que já tinham ouvido aquela palavra, o aluno 5 disse que essa palavra lembrava para ele as *Olimpíadas*, em que os locutores e apresentadores, em referência aos esportes, chamavam-nos de modalidades. A aluna 7, no *chat*, digitou que provavelmente multimodalidade tinha relação com os esportes que exigiam muitas habilidades físicas dos seus competidores. A professora pesquisadora questionou o motivo que levou a aluna a tirar essa conclusão, percebendo que ela havia associado adequadamente o prefixo *multi-* a muitas.


Para aproveitar a fala dos alunos, a professora pesquisadora afirmou que essas terminologias também são utilizadas nas competições atléticas, mas que traríamos

esse entendimento para a linguagem. Dessa forma, foi pedido que os alunos observassem os textos que compõem a página 17 do Módulo (Figura 10).

Figura 10: Multimodalidade - recorte do Módulo Didático

MULTIMODALIDADE

Na unidade anterior, nos voltamos para o entendimento sobre as possibilidades de leitura do mundo e vimos o quanto os signos inseridos na linguagem colaboram para comunicação enquanto objetivo social. Vimos que a comunicação é possível por causa de elementos e meios para sua efetivação. Percebemos que dependendo dos signos utilizados, o tipo de linguagem é modificado, predominando o verbal ou o não verbal.



No entanto, e quando os signos que formam um gênero textual são tanto verbais quanto não verbais? Será que há sempre uma hierarquia linguística para o entendimento de determinado texto? Caso excluamos o verbal em detrimento do não verbal ou vice versa, teremos lacunas em nossa compreensão durante a leitura de um texto?

Em relação ao primeiro questionamento, quando temos gêneros textuais que são formados por uma linguagem mista, ou seja, composta tanto por signos verbais quanto não verbais, os classificamos como **multimodais**. Mas consideramos que a multimodalidade não é privilégio apenas de alguns textos em especial, mas compreendemos que todos os gêneros textuais possuem algum grau de multimodalidade.


Por exemplo, o que te faz diferenciar a prosa do verso? Os dois compõem gêneros textuais predominantemente verbais, porém o aspecto visual de sua estrutura nos permite diferenciá-los.

Dessa forma, a multimodalidade apresenta-se enquanto elemento intrínseco desses e das demais produções textuais sejam elas quais forem.

Composto por múltiplos modos, "esses modos se remetem a quantidade de mais de um sistema de signos utilizado, ou seja, obter no texto uma diversidade de linguagens: orais e escritas, corporais, auditivas e imagéticas. A combinação dessas linguagens tem o intuito de agregar, complementar, reforçar ou até divergir significados".
(PINHEIRO, 2016, p. 31)

Os modos vistos na definição anterior são signos que sinalizam para representações de coisas que conhecemos, fazendo com que por meio da linguagem haja uma espécie de materialização daquilo que desejamos representar ou expressar.

Tradução:
Mantenha a calma e siga em frente.



https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/30/Keep_Calm_and_Carry_On_Poster.svg/1200px-Keep_Calm_and_Carry_On_Poster.svg.png

17

Fonte: Módulo Didático

Nesse momento, um aluno perguntou “Professora, esse texto maior que tem no meio?”, se referindo ao texto expositivo predominantemente verbal no centro da página, sinalizando que o *meme*, o cartaz e o quadro de informações seriam também textos identificados por ele. A percepção realizada pelos alunos possibilitou a explicação:

Professora pesquisadora: Os gêneros textuais são compostos de linguagens, como vimos na unidade anterior, de modalidade verbal e modalidades não verbais. Vocês podem notar que alguns textos são formados por elementos como símbolos, fotografias, desenhos, cores, expressões faciais, gestos e palavras. Assim, os gêneros textuais, tanto esses que estão postos na página 17 quanto tantos outros, não são formados por uma única modalidade. Da mesma forma como as *Olimpiadas* que tem várias modalidades, os gêneros textuais são multimodais, por mais que contenham uma predominância verbal ou uma predominância não verbal. Vamos ler os textos da página para percebermos de que maneira essas modalidades produzem sentido? (06/08/2020)

O aluno 7 disse que teve uma mochila com os dizeres do cartaz *Keep calm and carry on*, mas não tinha entendido o motivo de ter uma coroa em cima dessas palavras. O aluno 2 questionou quem era a personagem do *meme* e a aluna 1 perguntou se a lâmpada e a seta no quadro de informações eram símbolos. A aluna 5 comentou que a expressão facial do Willy Wonka parecia um deboche. A participação dos alunos foi um indicativo para uma nova percepção sobre textos em que, ao terem um direcionamento promovido pela mediadora, passam a demonstrar curiosidade e a inferir hipóteses sobre os elementos não verbais, considerando-os como objeto de leitura.

A identificação realizada pelos alunos foi propícia, como passo inicial de leitura, pois o olhar frente ao texto multimodal requer três etapas dentro do processo cognitivo: 1. uma percepção atenta em que ora estará voltado para o imagético ora para o linguístico, os ouvidos para os sons ou para as palavras, denominada enquanto etapa de **seleção**; 2. junção entre esses elementos e a associação entre eles, etapa de **organização**; 3. para assim compor, integrado ao conhecimento prévio, a **construção** de sentido, bem como da memória, esta permanecendo a longo prazo, caso envolva essas camadas de processamento (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

Na sequência, a professora pesquisadora apresentou o audiovisual, enfatizando que não apenas elementos imagéticos compõem a linguagem não verbal, acrescentando que existem gêneros textuais compostos por elementos de duas naturezas: a imagética e a sonora, a exemplo dos filmes, das novelas, das séries, dos vídeos, dos documentários, das animações e dos comerciais publicitários. Ao associarem a explicação da professora, com sua experiência de mundo, uma das

alunas questionou “Então, prof, na aula do *Meet*, a gente tá utilizando um audiovisual?”.

A pergunta da aluna foi oportuna ao demonstrar, através da identificação, uma inferência compatível em que associou o conteúdo exposto a uma vivência, não apenas particular, mas coletiva em que inclui seus colegas, servindo uma exemplificação que aproxima o sujeito e o contexto, auxiliando no letramento de toda a turma. O questionamento enfatiza a aula enquanto acontecimento e organismo vivo, em que a fala da estudante oferece a professora pesquisadora a oportunidade de esclarecer acerca da diferença entre gênero textual e suporte, pois a situação discursiva aula *on-line* utiliza enquanto canal uma plataforma, no caso utilizamos o Google Meet, interligada à internet, posto no suporte site ou aplicativo e o meio de comunicação: notebooks e celulares.

Em um momento posterior, ao analisar as sugestões de leitura da página 20 do módulo, os alunos identificaram os gêneros textuais sugeridos como audiovisuais. Em seguida, dissertaram sobre a colaboração da linguagem multimodal para a formação desses gêneros, acrescentando suas percepções sobre os benefícios para o leitor, conforme Mayer (2009, p. 223 *apud* DIONISIO; VASCONCELOS, 2013): “estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens que apenas palavras”:

Aluno 15: Porque a linguagem multimodal é exibida através de generos audiovisuais, pois é o que inclui são: A fala; Os diferentes gestos e sinais; O texto; As imagens; Vídeos etc.

Aluno 19: Coloabora através do som, das imagens, textos, animação coisas que fazem os gêneros audiovisuais mais atrativos.

Aluno 24: Colaboram uma vez que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas como a imagem, o desenho, a animação, etc.

Aluno 30: Ajuda a ser mas fácil de ser interpretado pelo fato de possuir uma diversidade de linguagens como: orais e escritas, auditivas e imagéticas. (06/08/2020)

Após o entendimento acerca da multimodalidade e do audiovisual, para estimular os alunos sobre o gênero textual que eles começariam a estudar, a professora pesquisadora perguntou se os alunos sabiam o que era videoclipe, se já assistiram, se assistiam rotineiramente e dessem um exemplo, caso as respostas fossem positivas às questões anteriores. Os alunos se animaram e responderam afirmativamente aos três primeiros questionamentos, apresentando conceitos, comentários e sugerindo exemplos. A escolha de três videoclipes exemplificados

pelos alunos chamou atenção: *JUNHO DE 94*, do rapper Djonga (Figura 11), *Shoot me*, da boy band sul-coreana DAY6, e *Scream*, do girl group sul-coreano Dreamcatcher.

Figura 11: Composé do videoclipe *JUNHO DE 94*, do rapper Djonga



Fonte: Acervo da pesquisadora

As sugestões dos alunos demonstram uma diversidade patente por causa dos gostos musicais, mas evidencia contrastes em que um arrisca em detalhar elementos verbais, visuais, sonoros e performáticos, promovendo uma interpretação sobre o

videoclipe, quando os outros exemplificam apenas citando. Como podemos verificar na transcrição das falas:

Aluno 19: Nesse video clip o cantor Djonga apresenta um pouco da sua história e das batalhas que ele travou no decorrer de sua vida para chegar onde chegou. O clip mostra duas famílias, uma feita de brancos, onde o próprio cantor é empregado que vive com uma corda no pescoço por causa do sistema opressor que lhe cerca e a segunda é uma família de negros, onde ele é o pai da família, que tem que, apesar de toda dificuldade, levar o sustento para sua casa.

Aluno 10: Frequentemente se tem consumido [o videoclipe] mais do que nos períodos anteriores, já que, com mais tempo vago, o cérebro requer distribuir a atenção para algo, um exemplo dos videoclipes que assisto é “Scream – Dreamcatcher”.

Aluno 11: Videoclipe muita das vezes é um video que consiste em passar alguma informação seja pela imagem ou pelo áudio, e boa parte desses reflete sentimentos do autor. Costumo consumir com frequência um exemplo “Day6 – Shoot Me”

Além da diferença ao expor os exemplos, há a assimetria em relação a proveniência dos artistas: um nacional e dois internacionais, o primeiro em desconformidade ao gênero musical funk, sertanejo ou forró, nem o hibridismo entre os ritmos, que possuem maior popularidade nacional, e os últimos diferem do polo de maior influência internacional musical, os Estados Unidos, especificamente até os anos 90 e 2000, apresentando uma ascensão oriental da música outrora não existente, porém permanecendo uma estética com características do fantástico e do hiper tecnológico, perceptíveis em produções de filmes, animações, séries e, principalmente, jogos desse polo mundial, popular no ocidente decorrente da globalização acelerada pela inclusão digital, mas com pretensões desde “a primeira metade dos sessenta, projetos destinados a, no futuro, tornar o vídeo acessível ao consumidor” (ALMEIDA, 1985, p. 17).

A diferença dentre os videoclipes exemplificados pelos alunos, bem como a sondagem sobre o contato inicial com o gênero, serviu de mote para o próximo passo do projeto, em que houve a apresentação sistematizada do gênero textual, o surgimento arraigado com o cinema, o teatro, a computação gráfica, a música, o rádio e a literatura, mostrando seu hibridismo, assim como a exposição das intencionalidades do videoclipe ligadas aos campos publicitário e artístico. A primeira intenção surpreendeu os estudantes, pois ainda não haviam refletido sobre a persuasão promovida pelo gênero textual nem haviam observado que a música, o

vídeo musical, o artista, a moda, uma marca, bem como os discursos defendidos seriam produtos, pois identificavam com mais facilidade as características artísticas, como observado na atividade de leitura sobre o videoclipe *This is America*, de Childish Gambino (Figura 12).

Figura 12: Composé do videoclipe *This is America*, de Childish Gambino



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em atividade de leitura multimodal e análise semiótica com base no videoclipe, os alunos fizeram as seguintes interpretações:

Aluna 5: Childish Gambino queria deixar uma reflexão sobre sua obra, e que, o videoclipe ser um gênero textual artístico, é que, expressa alguma emoção, uma história por trás do que está apresentando.

Aluno 1: Ele se utiliza bastante de elementos que nós vivenciamos em nosso cotidiano, porém ao ser lançada ao público, pessoas interpretam de diferentes formas e sua principal relação seria que o público interpretasse o que ele quis passar.

Aluno 9: A relação estabelecida é sobre a crítica social que é retratada da sociedade americana, ele deixa a sua obra com uma explicação inexistente, apenas retrata no vídeo o que está nos jornais, o que acontece diariamente com diversas pessoas e isso mostra que, a explicação irá ser moldada, de acordo com a interpretação de cada pessoa, se a pessoa não vê o que está acontecendo no vídeo, este pode ser comparado com qualquer outro.

Aluna 10: O fato de que cada um pode ter sua própria conclusão e criar seu próprio significado para a obra, o que a deixa mais rica e abrangente para todos os públicos. (10/08/2020)

Os apontamentos dos alunos associam-se ao que Manguel (2001, p. 25) enuncia em que os objetos artísticos congelam por um instante único: “o momento da visão tal como percebida do ponto de vista do espectador”, agregando uma interpretação uma sob a ótica de cada sujeito, em que o leitor inclui suas experiências e conhecimentos anteriores, integrando às informações postas, produzindo uma compreensão que pode estar ligada a outras leituras ou delas afastar-se, dependendo do arcabouço despendido sobre cada obra. Em que a crueza e a individualidade da obra acrescentadas por sua autoria são mais de uma das múltiplas formas de olhar sobre o objeto artístico. Na sequência, com um olhar mais atento, com pausas, retomadas e uma revisão sobre os elementos multimodais, bem como acerca da estética do videoclipe, os alunos chegaram as seguintes conclusões:

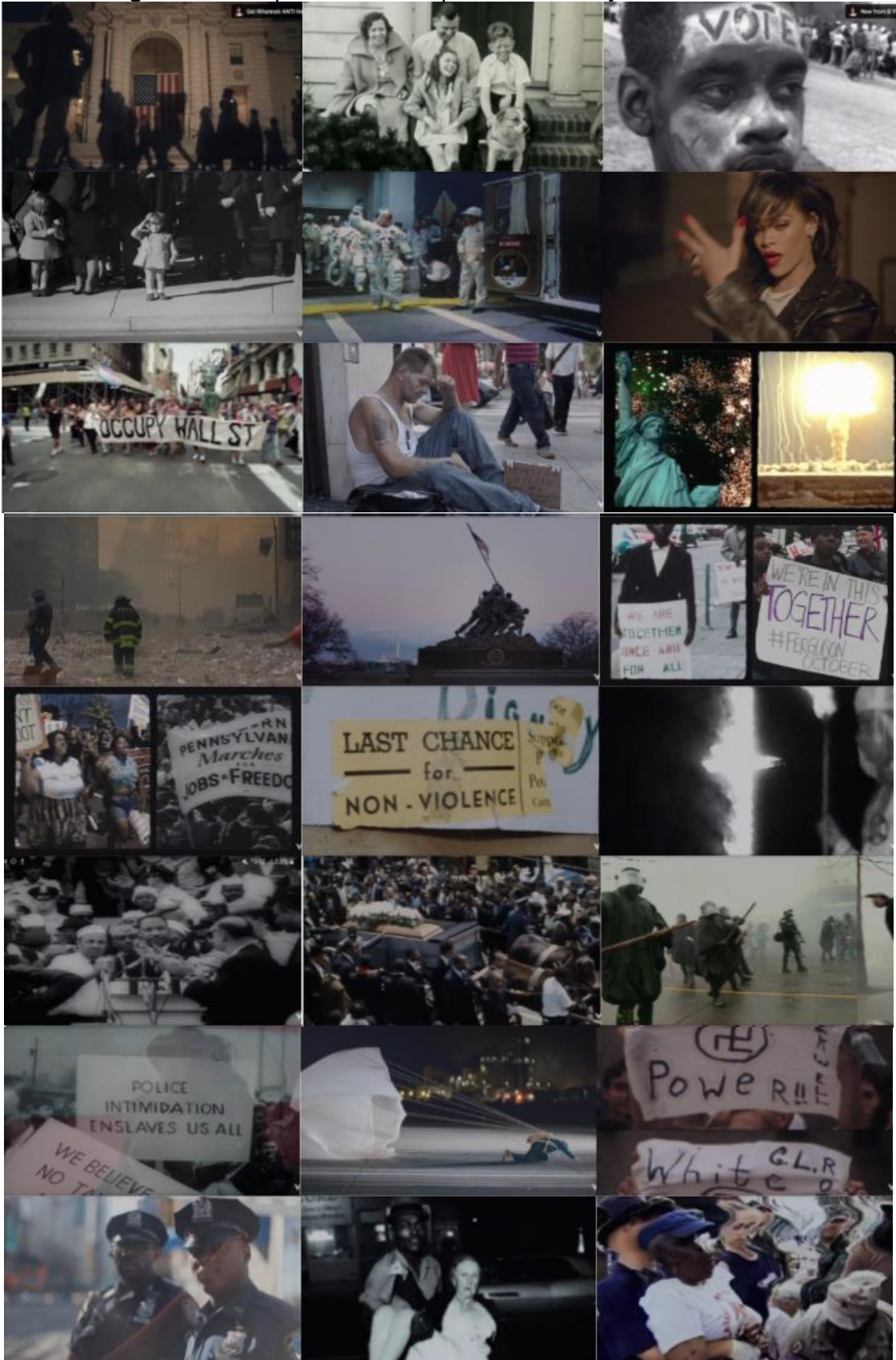
Aluna 8: Gambino expõe e ironiza a imagem de uma juventude negra fútil e alienada que é projetada nas canções de rap e na cultura pop. As próprias músicas produzidas por artistas negros de sucesso muitas vezes atingem os tops exatamente por alimentar essa imagem limitada que entretém a cultura branca. Assim como na letra da sua obra de arte ele faz críticas ao sistema norte-americano que reduz os indivíduos negros a exotismo ou entretenimento, ignorando as suas lutas e discriminações de que são alvo a séculos. As interpretações são imensas, pois durante o videoclipe as referências são vastas.

Aluno 9: A primeira pista, onde um homem estava tranquilo tocando seu violão, quando foi sequestrado e morto, vê-se a entrada de violência presente na sociedade, atos cruéis que são vistos e levados a alta extremidade. Temos também em volta do personagem, uma aura violenta, em volta de si, uma sociedade que é egoísta, que apresenta modos agressivos, pessoas inocentes correndo

desesperadas, uma forma de demonstrar realmente o que a sociedade não só americana, mas como um todo, sofre nos dias de hoje. (10/08/2020)

Constata-se, pelas respostas dos alunos, a mesclagem que ocorre entre os elementos explícitos, a discussão sistematizada juntamente com os conhecimentos de mundo. Pela ótica dos alunos, a obra de Gambino valida-se enquanto adequada frente aos contextos e experiências deles, pois atualiza e transparece o mito do sonho americano através de uma perspectiva desprivilegiada, apresentada por Rihanna em 2015, por meio do videoclipe *American Oxygen* (Figura 13), como algo inalcançável pela maioria da população e seus imigrantes, assim como demonstrado pela cultura pop, a cultura de massa também explicitou essa ilusão retratada no audiovisual pela novela *América*, em 2005, uma temática problematizada desde 1990, com a observação e um olhar mais atento sobre as desigualdades escancaradas em solo norte-americano, reflexo e consequência de uma propaganda irreal panfletada anteriormente.

Figura 13: Composé do videoclipe *American Oxygen*, de Rihanna



Fonte: Acervo da pesquisadora

Esse levantamento revelou-se propício para a etapa seguinte de exposição sobre o surgimento do gênero textual estudado, pois o primeiro vídeo musical com as características do que se compreende como videoclipe surgiu no Brasil, porém apenas a partir do longa da banda britânica Beatles considerou-se o nascimento desse tipo de audiovisual. O mesmo desprestígio e desconsideração que acontece sobre o surgimento das histórias em quadrinhos, em que *As Aventuras de Nhô Quim*, obra brasileira, é menosprezada em comparação com *Yellow Kid*, obra estadunidense. Apesar das produções nacionais serem precursoras, as publicações em países de língua inglesa são evidenciadas e, na maioria das vezes, invisibilizam a composição ou algum grau de antecedência latino, pois veem a cultura alheia enquanto inferior, valorizando a hierarquização de culturas dominantes, apagando qualquer traço de *habitus* alheios/individuais (RODRIGUES, 2017), considerando o critério em que o menor na escala seja daquele povo que sofreu a colonização de exploração (HALL, 2003).

A reflexão precedente une-se ao momento em que no encontro do dia 13 de agosto começaram a participar das aulas dois alunos recém chegados do projeto Gira Mundo, um aluno vindo da Espanha e outra aluna do Canadá, um programa de intercâmbio internacional, promovido pela Secretaria de Educação da Paraíba. Em discussão acerca das influências de outros gêneros textuais e sistemas para o surgimento do videoclipe, foi citado o cinema mundo, sendo lembrada pelos alunos a figura emblemática de Charlie Chaplin.

Como o assunto da discussão focalizou o cinema, um dos alunos citou o cinema brasileiro, tendo concordância de um grupo de colegas, ao menosprezar as produções nacionais e as categorizando como de baixa qualidade. A professora pesquisadora questionou quais argumentos justificariam essa opinião, eles responderam que os filmes brasileiros possuem más atuações, muita violência e crime. A professora pesquisadora citou algumas produções nacionais a exemplo de *O Auto da Compadecida*, *Que horas ela volta*, *Central do Brasil*, *O menino e o mundo*, *Minha mãe é uma peça*, perguntando se eles já tinham ouvido falar ou até assistido algum desses filmes. A resposta proveniente foi afirmativa pela maioria dos alunos, complementando que *Minha mãe é uma peça* e *O Auto da Compadecida* eram favoritos de vários deles. O filme menos conhecido, citado por eles, foi *Central do Brasil*.

A professora comentou que muitos desses filmes brasileiros, mesmo aqueles que focalizavam em temáticas de violência e crimes, tinham sido indicados para várias premiações internacionais, ganhando a maioria delas nas categorias que concorreram. O aluno, que estava retornando para o país, afirmou que isso comprova o quão pouco o brasileiro conhece sobre a sua própria produção cultural, resultando dessa forma em desinformação para as outras nações, a exemplo da Espanha. Em seu relato, ele afirmou que muitas pessoas faziam associações em relação ao Brasil com base nos estereótipos: samba, corpos femininos bronzeados e Carnaval. A aluna que estava retornando do Canadá contou que poucos canadenses conheciam acerca da cultura jovem brasileira, exemplificando o *funk*, ritmo musical apreciado por ela e os outros adolescentes do seu círculo de convivência. Os dois alunos descreveram que nas duas culturas que tiveram um contato imersivo, diferente do que constataavam entre seus colegas, observaram a valorização da cultura e das produções locais, sem alguma ligação de dependência, como acontece no Brasil, em relação a um outro país.

A fala dos alunos permite entender que as culturas são moventes. Uma determinada cultura é a cultura do outro, mas elas não são fixas, alterando-se ao olhar alheio. A mesma fala denuncia a desvalorização do aluno por sua própria cultura ao declarar, com pouca experiência, que a cultura do outro, a norte americana, é superior à cultura brasileira, sua própria cultura. Esse exemplo enfatiza a reflexão elencada por Rodrigues (2017, p. 75), quando o autor apresenta o “movimento de submissão na relação entre culturas diversas”, em sociedades complexas.

O autor explica que numa visão colonialista, de extrema manutenção dos valores culturais alheios, não existe acordo entre dois tipos de cultura (A e B), mas, isto sim, a supressão de uma cultura, considerada inferior, e a assimilação de uma outra cultura, considerada superior, com o intuito do suposto reconhecimento da “ascensão” social do agente de uma dada sociedade em “utópico” processo desenvolvimento. No caso da fala do aluno, temos que a cultura da América do Norte (Cultura A) suprime o valor cultural do Brasil (Cultura B), fazendo com que o agente da cultura submissa, a exemplo do aluno, sofra o “apagamento como ser social ativo, válido”, o que se configura “atentado aos bens simbólicos” (RODRIGUES, 2017, p. 75).

A professora pesquisadora expôs para os alunos que o cinema, enquanto produção consolidada, impulsionou o surgimento do gênero textual videoclipe. Por esse panorama, os estudantes entenderam o contexto cultural do período, a

necessidade da criação de uma cultura jovem, o impulsionamento causado pela globalização, a ubiquidade da comunicação, a descartabilidade, caráter promovido pela era moderna. Compreenderam também que todos esses fatores desencadearam o surgimento de mídias que oferecessem a fragmentação, objetos artísticos mais corriqueiros e curtos para atender a pressa de uma sociedade que vinha se moldando.

Em contrapartida, os alunos perceberam a exigência por produções mais complexas, que atendessem as necessidades do olhar humano, que não eram mais supridas somente pelo mesmo jornal durante a manhã, mas passa a ser um olhar em busca das telas e que transita por meio delas, seja com o auxílio do controle remoto, pelo *touchscreen* ou, mais recentemente, pelo controle de voz (inteligência artificial de assistentes virtuais como *Alexa*, *Cortana* e *Siri*).

Esse retrospecto conscientiza os alunos acerca uma época de transição do consumidor passivo para o consumidor atuante sobre as mídias. Segundo Almeida (1985, p. 36), esse encorajamento à decisão do espectador “sobre o universo de imagens” é “o componente mais fascinante desta nova ordem audiovisual”, e que se estende para os computadores, *smartphones* e *smart tvs*, como esclarece Santaella (2013, p. 182),

[...] acesso antes estava recluso aos computadores de mesa, agora se transformou em um espaço miscigenado, híbrido. Instaura-se uma copresença, mistura da presença física do usuário em espaços localizados e a presença do espaço informacional hiperlocalizado, tudo ao mesmo tempo

Na sequência, a professora pesquisadora apresentou mais dois tipos de comunicação aliadas à comunicação paralinguística, elementos de linguagem não verbal voltados para a *performance*. A comunicação cinésica foi exposta como aquela estabelecida pela expressão corporal, desenhada por cada uma das suas partes, movimentos, gestos, posturas e expressões faciais. Foi elucidado para os alunos que a interpretação dessa forma de interação depende de códigos culturais específicos, padronizados e convencionais, do contexto, pois serão fatores que darão clareza as mensagens em um grau maior ou menor, confirmando ou contrariando em comparação ao expresso pelos outros signos, a exemplo do verbal. Nesse momento, a professora titular da turma pediu a fala e comentou sobre a dificuldade apresentada por uma parte da turma que não estava no projeto desde o início de conceituar o signo linguístico, em uma atividade extraclasse solicitada por ela. Por isso, pediu para que

a professora pesquisadora retomasse esse conceito e que os alunos tirassem as possíveis dúvidas que ainda permanecessem pós-explicação.

O momento solicitado pela professora titular foi pertinente, pois, após a retomada do conceito de signo linguístico, foi possível detalhar que cada uma das linguagens, não somente a verbal, bem como particularmente cada modo e cada signo, possuem estruturas e características próprias, em que cada uma das partes, quando somadas e organizadas para um propósito ou finalidade de sentido, constituirão em um todo a compreensão multimodal:

Professora pesquisadora: Por exemplo: assim como o signo linguístico, conforme Saussure, é formado por uma dupla combinação de significante e significado, no caso da comunicação cinésica, a formação acontece através da união entre postura corporal e expressão facial. Para percebermos ainda melhor o aspecto da postura corporal, vamos assistir a abertura da novela *Senhora do Destino* (Figura 14). (17/08/2020)

Quando questionados se tinham assistido, uma parte dos estudantes respondeu afirmativamente que tinham assistido a reprise e os demais tinham ouvido falar no nome da novela. Ao exibir a abertura da novela, a professora realizou pausas, retomadas, sempre perguntando para os alunos o que representavam as posturas corporais dos atores, pois “sem intervalos controlados pelo aprendiz, por exemplo, pode sobrecarregar a memória de trabalho, já que excederá sua capacidade cognitiva de processar o que é essencial” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 37). Quando necessário, resumiu as características das personagens da novela que foram retratadas no vídeo de abertura, essa ação trouxe respostas diferentes sobre as posturas do que antes do esclarecimento, da mesma forma quando os alunos notavam trechos da letra da música, interferindo na interpretação da comunicação cinésica.

Figura 14: Composé da abertura da novela *Senhora do Destino*



Fonte: Módulo Didático

As interferências das demais linguagens sobre outras no entendimento advogam a favor do letramento cultural a partir da multimodalidade, pois cada recurso semiótico corrobora para a montagem do mosaico multissemiótico, em que a ausência ou a presença são decisivos para o labor cognitivo da leitura e da interpretação não apenas de gêneros textuais, mas de uma sociedade complexa que se utiliza dessa multiplicidade de códigos para interagir com seus pares. O estudante que não tem acesso a esse desenredar textual, a leitura semiótica, reduzirá suas possibilidades de estar incluído em certos espaços de trocas culturais, pois “parece-nos possível caracterizar uma cultura através de seu conjunto de gêneros” repleto de funções, lugares que regem “atos individuais e sistemas de valor e significação” (MILLER, 2012, p. 47 *apud* DIONISIO; VASCONCELOS, 2013):

Professora pesquisadora: Além da postura corporal, a comunicação cinésica transmite mensagens através das expressões faciais pelo núcleo do rosto: testa, sobrancelhas, olhos, nariz, maçãs do rosto, boca e queixo (demonstrando o movimento da própria face). Vamos verificar alguns exemplos para testarmos se conseguimos identificar os sentidos transmitidos pelas expressões faciais? (17/08/2020)

Nesse momento, os alunos interpretaram as expressões faciais nas páginas 30 e 31 do Módulo Didático e realizaram associações com seu conhecimento de mundo sobre esse tipo de comunicação (Figura 15).

Figura 15: *Composé de prints das expressões faciais*

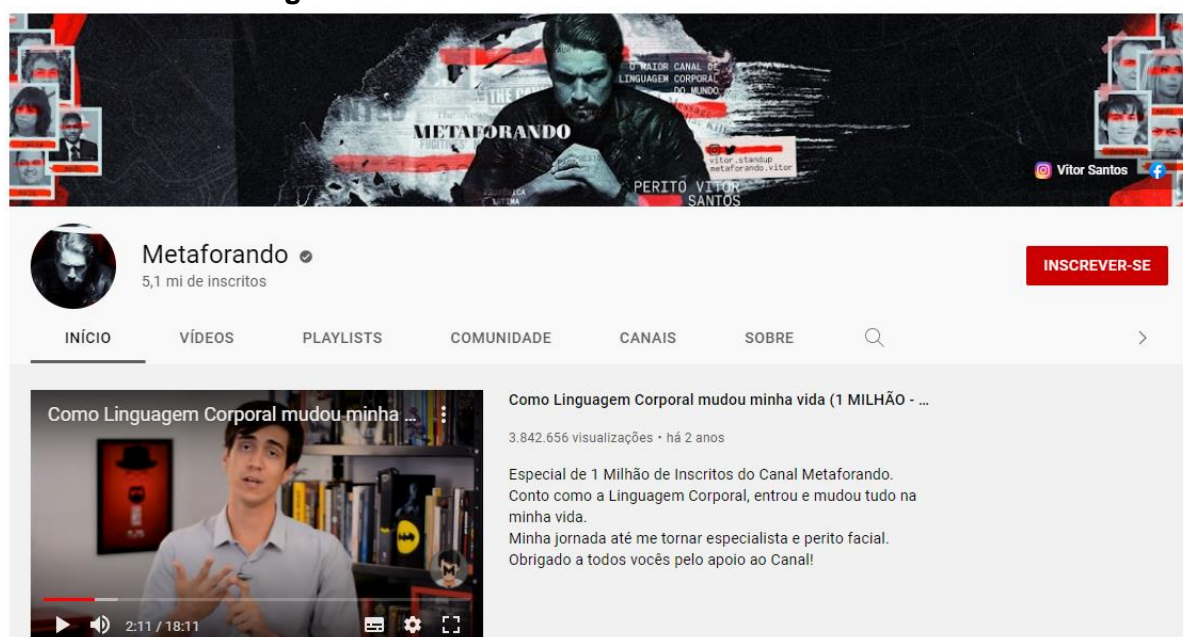


Fonte: Módulo Didático

A aluna 20 concluiu que as expressões faciais são mais fáceis que perceber nas HQs pela evidência e proximidade no desenho, afirmando que essa análise a fez lembrar do canal do *YouTube Metaforando*¹⁷ (Figura 16), outro aluno concordou com a comparação realizada pela colega, enquanto o aluno 1 interpretava a fotografia da expressão facial “É como se ela estivesse relembrando algo que a marcou”. A aluna 20 perguntou “E aquelas imagens que dá pra ouvir o som?”, no intuito de dizer que poderíamos interpretar o pensamento ou a situação comunicativa só em ver a imagem, a exemplo das metáforas visuais. O aluno 7 exemplificou, retomando a fala da colega, com os possíveis pensamentos do primeiro menino da Figura 15: “Pare de gravar, por favor!” ou “pelo menos desligue o flash”.

¹⁷ Descrição do canal disponibilizada pelo dono do domínio: “O Maior Canal de Linguagem Corporal do Mundo. Meu nome é Vitor Santos, sou perito certificado em FACS pelo PEG-USA, único instituto no mundo, autorizado à certificação científica em Codificação Facial pelo sistema FACS. Aqui você encontra; Análises de Comportamento Não Verbal (LIE TO ME STYLE), Metáforas por todos os lados da cultura POP!”. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Metaforando/about>. Acesso em: ago. 2021.

Figura 16: Home do canal Metaforando no YouTube



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em seguida, a professora pesquisadora expôs sobre a comunicação proxêmica, relativa ao jogo de distâncias e proximidades que acontecem entre as pessoas e o espaço, entre umas das outras, dando sinais de intimidade ou uma interação pessoal, quando as pessoas estão próximas, ou apenas um contato social ou público, pela disposição em que os corpos estão localizados interpessoalmente. A professora deu o exemplo de um aluno recém matriculado chegando em uma sala de aula e outro que estuda a muito tempo em uma mesma escola, propondo que os alunos imaginassem ou relembassem uma situação como essa. A aluna 1 disse que quando chegou na escola era afastada, “por fora”, que mesmo quem não fosse daquela turma conseguiria perceber que ela não tinha intimidade com ninguém. O aluno 2 disse que um aluno novato fica perguntando onde é qualquer coisa porque não é familiarizado com o espaço, mas que uma pessoa tímida pode ter uma reação parecida com a detalhada pela aluna 1, mesmo conhecendo as pessoas. O aluno 7 citou o distanciamento social no período da pandemia que estavam vivenciando, em que cada um estava em um lugar diferente, que o espaço não era mais o mesmo da sala na escola, bem como o afastamento entre as pessoas nos espaços públicos, delimitado por inscrições no chão, fazendo uma inferência entre o exposto na aula e o vivenciado:

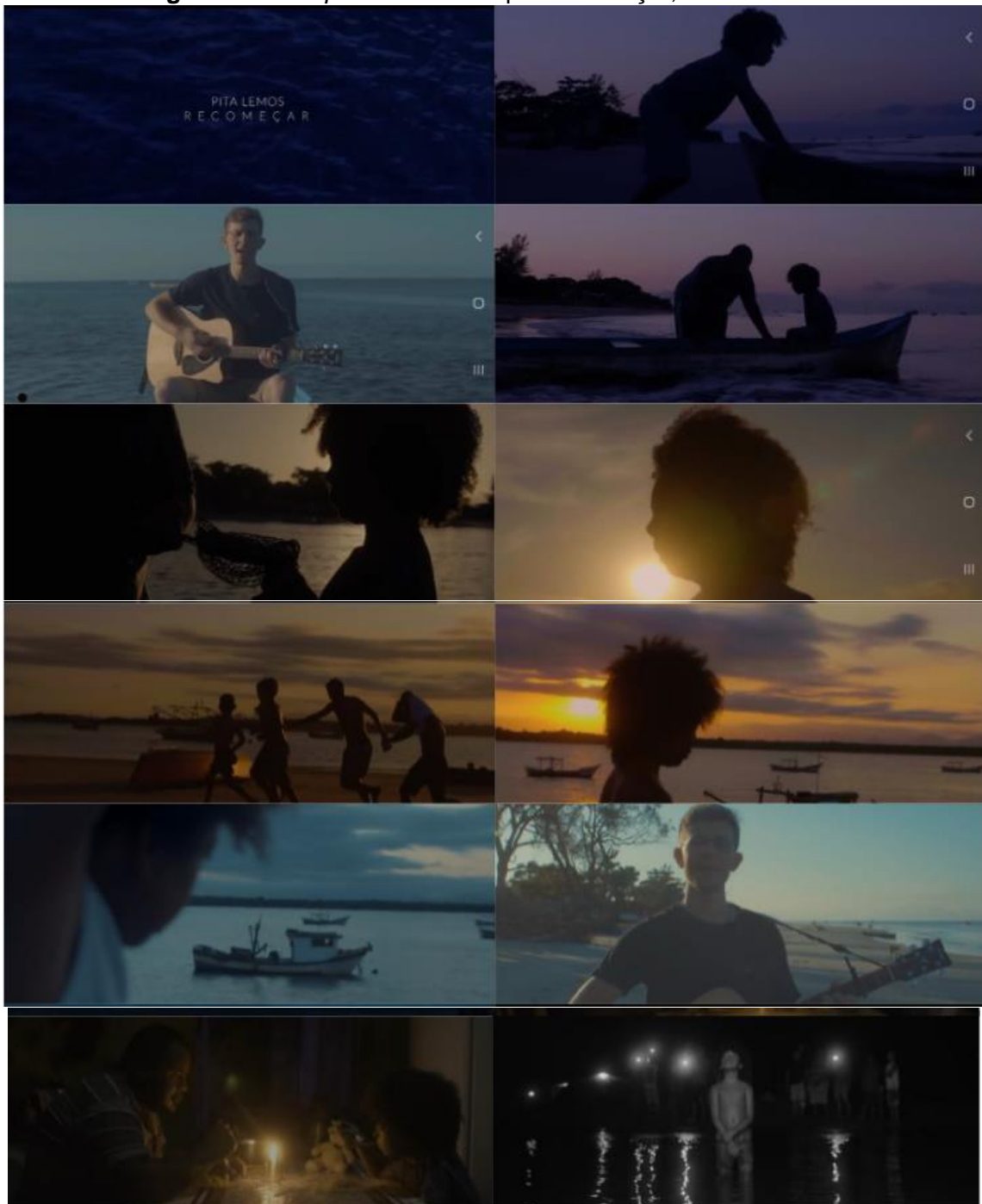
Professora pesquisadora: Entendendo que essa multimodalidade compõe os gêneros textuais audiovisuais, assim como formam o videoclipe, vamos ver o quanto esse gênero é cheio de possibilidades e como esse caráter de diversidade faz com que as produções tenham características ora semelhantes ora diferentes: o que formará categorias. Vamos conhecê-las? (24/08/2020)

Em relação à modalidade de ensino adotada circunstancialmente para a aplicação do projeto, além das quedas da conexão com a internet, problemas com a plataforma do *Google Meet*, houve uma mudança referente ao tempo de aula reduzido de três para um encontro semanal de uma hora, situação que seria diferente quanto a uma aplicação na modalidade presencial, pois a totalidade das aulas destinadas ao componente curricular de língua portuguesa em condições corriqueiras ocorre com cinco a seis encontros semanais, reduzidos para três no momento atípico, sendo solicitado pela coordenação da escola que a professora titular utilizasse dois desses para aplicação dos conteúdos e temáticas prescritos pela Secretaria de Educação da Paraíba, havendo um prolongamento do cronograma e das previsões desejadas para a conclusão do projeto de pesquisa.

Ao introduzir as categorias, a professora pesquisadora apresentou as tipologias *performance* e *storytelling*, bem como o terceiro tipo, formado pela junção das duas primeiras, trazendo características que promovem sua aproximação enquanto gênero textual audiovisual, elementos de linguagem a exemplo dos *takes*, planos, ângulos, componentes do enquadramento, câmera lenta e iluminação. Esses são elementos que se referem “ao local dos participantes e sintagmas na direita, esquerda, ao centro; ao grau de atenção do espectador de acordo com as cores, tamanho, primeiro plano; e ao que une ou desconecta os elementos imagéticos nas relações de sentido entre eles” (PINHEIRO, 2016, p. 32).

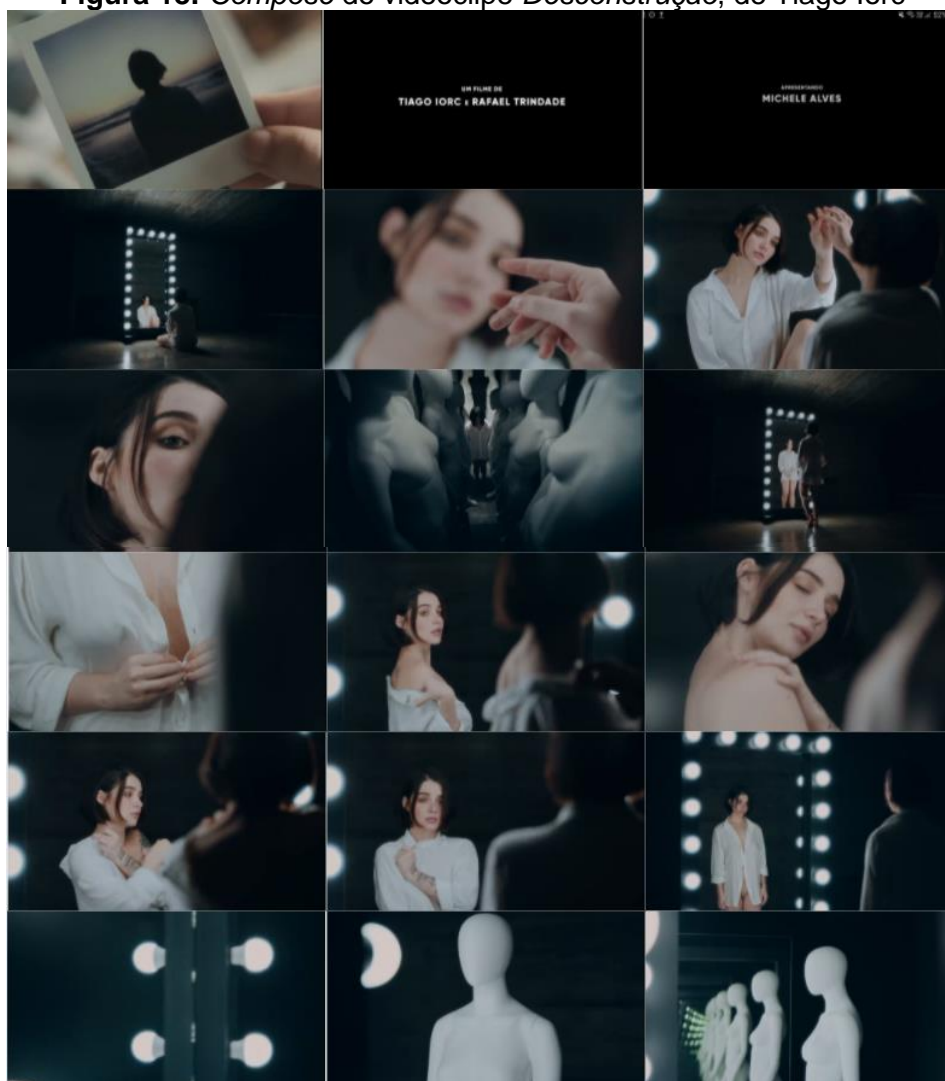
Verificamos os elementos citados que são essenciais para análise semiótica do texto multimodal, juntamente com o estudo sobre a intertextualidade contida nos vídeos *Recomeçar* (Figura 17), do artista Pita Lemos, de categoria híbrida, e *Desconstrução* (Figura 18), de Tiago Iorc, categorizado enquanto *storytelling*. Elementos retomados no final da aula para verificação da aprendizagem.

Figura 17: Composé do videoclipe *Recomeçar*, de Pita Lemos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 18: Composé do videoclipe *Desconstrução*, de Tiago Iorc



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na apresentação dessas tipologias, levou-se em conta os componentes estruturais de cada um deles e os propósitos dos artistas, produtores, roteiristas, diretores, autores, “a fim de buscar formas criativas e inovadoras de utilização desta tecnologia dentro do contexto social” (ALMEIDA, 1985, p. 43). Tudo isso para produzir efeitos sobre seus leitores, os espectadores, intenções variadas que vão desde divulgar a música, a imagem e a identidade do(s) artista(s), a exemplo do primeiro videoclipe a contação de uma história, focalizado na ambientação, na atmosfera, para explorar a profundidade das personagens a exemplo de *Desconstrução*. A leitura desse videoclipe causou nos alunos reflexões abrangentes, mas a priori demonstrou-se atrativo, conforme Holzbach (2016, p. 49) define: “a linguagem do videoclipe busca atrair seu consumidor primeiramente por meio do uso da emoção”, os sentimentos

descritos pelos estudantes nessa recepção, revelaram desde empatia a identificação com a personagem protagonista. Os alunos suscitaram reflexões sobre a temática da homogeneização das identidades nas redes sociais, vista por eles cotidianamente, uma das causas para depressão e ansiedade, patologias vivenciadas por alguns deles, potencializadas pela pandemia. Eles observaram também outros aspectos postos nesse videoclipe:

Aluna 20: Muito forte esse vídeo...

Aluno 2: Interessante que mesmo ela sendo bonita ainda acha que não se encaixa.

Aluna 1: Acho que o vídeo mostra muito como ela se sente por dentro, sem cores.

Aluno 9: O que me chamou mais a atenção, uma parte bem pesada, é quando ela se transforma em um desses bonecos.

Aluna 1: Manequins...

Aluno 8: Parece que a gente tá invadindo a privacidade dela, parece um momento bem íntimo.

Aluna 3: A gente vê muito isso no *Tik Tok*¹⁸ por causa dos vídeo tudo igual e no *Insta* das blogueiras. A gente tenta se encaixar e fazer do mesmo jeito. (24/08/2020)

A fala da aluna 3 revela que as redes sociais virtuais, a exemplo do *Instagram*, *Tik Tok*, *Facebook*, expõem a contradição das pessoas em relação às diferenças. Ao mesmo tempo em que, por meio dessas redes expõem e valorizam a diversidade, promovem e influenciam gestos, termos, vestuários, entre outros, que identificam os usuários e a linguagem que os caracteriza, fazendo com que os seguidores dessas redes desejem ser/ter igual aos influenciadores para se incluir e fazer parte da comunidade. A padronização é aderida com a finalidade de manter a comunicação entre usuários e evitar a exclusão da participação dos meios sociais que são regidos por essas mídias.

De modo semelhante, a leitura que foi realizada desse videoclipe, analisamos os videoclipes das demais categorias: o videoclipe performance e narrativa; e da tipologia dança. Essa última muito conhecida por eles através do consumo de produções nacionais do funk, bem como as parcerias dos artistas brasileiros com cantores latinos, e o *K-POP*¹⁹ (Figura 19).

¹⁸ “[...] mídia social chinesa que permite criar e compartilhar vídeos curtos de até 60 segundos”. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795>. Acesso em: out. 2021.

¹⁹ “A música popular sul-coreana, chamada abreviadamente de K-Pop, é um gênero musical resultante de diversos outros estilos musicais: pop(americano), hip-hop, rap, rock, R&B e música eletrônica. [...]”

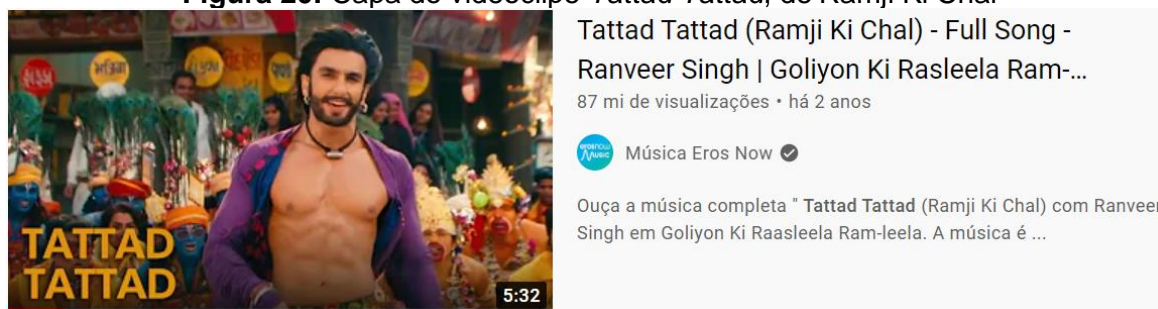
Figura 19: Capa do videoclipe *Only One* da *popstar K-POP*, BoA



Fonte: Acervo da pesquisadora

Produções amplamente consumidas por uma parte dos alunos que se identificam e admiram a estética oriental, desconhecendo as produções indianas (Figura 20) de grande orçamento.

Figura 20: Capa do videoclipe *Tattad Tattad*, de Ramji Ki Chal



Fonte: Módulo Didático

Os videoclipes dessa categoria focam em danças coreografadas com a repetição de passos, produzindo o efeito de dinamicidade, não havendo preocupação de uma progressão narrativa. Eles priorizam especificamente a ação dos movimentos corporais. Muitos intérpretes se utilizam desse recurso da dança com a finalidade de promover uma maior divulgação do seu produto, tendo em vista que será reproduzido por uma gama de internautas e fãs que intencionam ser “notados”, vistos ou até compartilhados por seus astros.

Após a exposição sobre as cinco primeiras tipologias dos videoclipes, passamos para a leitura de *Dona de Mim* (Figura 21), da artista IZA. Em atividade, os

Juntamente com os doramas, filmes e culinária, o K-Pop faz parte do conjunto de produtos culturais pertencentes a ‘Hallyu’ ou ‘Korean Wave’ (onda coreana), que nada mais é que o **fenômeno da internacionalização e popularização da cultura pop Sul Coreana**, oriunda da política de diplomacia cultural da Coreia do Sul, que desde os anos 1990, busca mudar a mentalidade e a visão que o mundo ocidental tem/tinha do país, ao buscar tirar o foco dos problemas políticos e da tensão em relação a Coreia do Norte” (BELUS, 2016, p. 8, grifos da autora) Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/16634/1/2016_NatashaNunesBelus_tcc.pdf Acesso em: ago. 2021.

estudantes perceberam a atuação das personagens protagonistas, a caracterização das coadjuvantes para construção dos perfis das protagonistas, as mudanças de som, a intertextualidade, as reações do leitor, as ações da cantora, as associações com a música e as semioses propostas pelo figurino da artista, bem como os elementos da linguagem audiovisual.

Figura 21: *Composé* do videoclipe *Dona de Mim*, da artista IZA



Fonte: Módulo Didático

O videoclipe *Dona de Mim* agrega características das tipologias *storytelling* e *performance*. Enquanto a cantora canta a canção e performa, histórias são contadas ao seu redor. A artista expõe a narrativa de quatro personagens femininas, sujeitos que sofrem os efeitos da “movência de sentidos”, tendo suas identidades forjadas/formadas pelo espaço social, o qual dota-os “da capacidade de transitar por campos e *habitus* variados” (RODRIGUES, 2011, p.53). As identidades das personagens, bem como da cantora que se coloca enquanto “narradora-personagem” dessas histórias “são vistas como um trajeto ou trajetória, que se constituem historicamente, incorporando passado e futuro, num processo de negociação com vista à elaboração de um presente, resultado de nossas escolhas” (RODRIGUES,

2011, p. 28). Essa ação transformadora foi percebida pelos alunos por meio da leitura multimodal:

Aluna 4: O clipe dá a idéia de que as quatro mulheres que aparecem elas tem um papel na sociedade, e que elas são fortes e independentes.

Aluna 9: Batalhadoras, guerreiras, donas de si, donas de seus objetivos... O verdadeiro significado de empoderamento.

Aluno 2: Na primeira observação, pode-se ser interpretada como algum tipo de atentado ou situação caótica que está ocorrendo tanto fora da escola quanto dentro, porém, pode ser em um ambiente bastante associado, que logo em seguida, associamos os tiros com escolas e situações que ocorrem bastante no Rio de Janeiro, por isso que eles têm essa "fama", este tipo de som já nos trazem uma sensação de desespero e medo, que nem é retratado no videoclipe, onde os alunos juntamente com a professora ficam bastantes assustados com os tiros que passam uma imagem chocante, somente pelo som.

Aluna 1: Está associado, acima de tudo, a realidade das escolas periféricas e ao baixo nível de segurança nas escolas da periferia, e na própria periferia em si. Um choque de realidade.

Aluna 3: De que a ação de violência não acaba logo, que em meio a essa realidade, a música e a arte segue tentando trazer paz

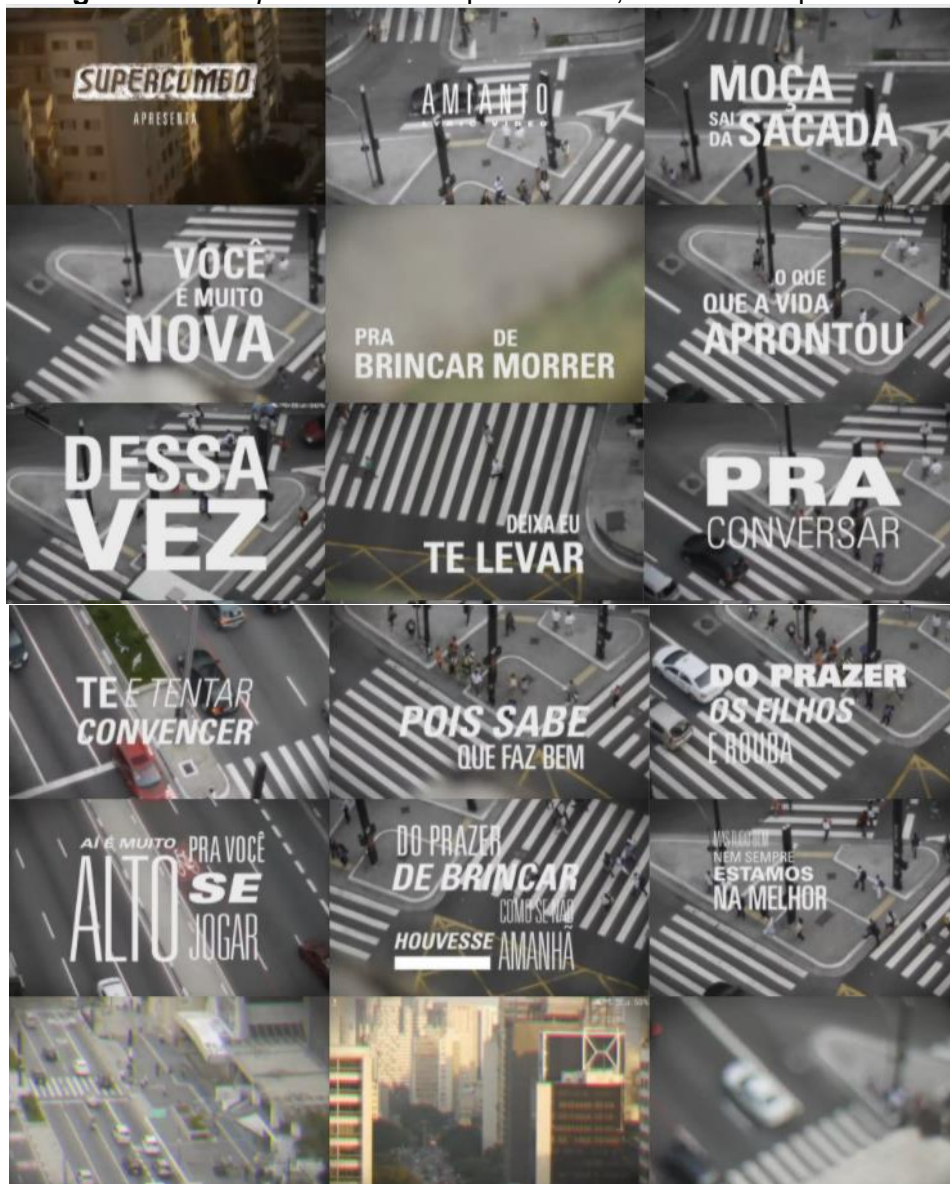
Aluno 2: Ela por sua vez, se confortou com a situação de pânico e desespero em questão de retratar que mesmo com situações graves assim deve-se ser forte e nunca desistir, sempre dando seu jeito e deixando levar pois a cada dia você se torna forte e sempre mantendo a fé. (31/08/2020)

Além do viés temático, constata-se que a *vocalidade corpórea* (ZUMTHOR, 2018) é ativa e efetiva ao produzir sentidos, pois no “texto multimodal, tudo significa, [...] até um gesto não é à toa. Ele é carregado de significações, as quais podem associar-se a memória e são notadas através da percepção e sensibilidade do leitor” (PINHEIRO, 2016, p. 32-33). O aluno 7, ao analisar o figurino da cantora no videoclipe *Dona de Mim*, associou o uso do sobretudo e chapéu com referências militares na escola à “guerra entre a maldade a disciplina”. Já o pijama estampado com associações barrocas na casa, ele interpretou como “o aconchego de um lar”. A roupa e o chapéu brancos no tribunal foram interpretados como “a vitória para os inocentes”. Em relação ao sobretudo vinho, contendo um trecho da letra da música, dentro da igreja, foi associado à “fé que se precisa ter diante das provações do nosso dia-a-dia”. Quanto ao último figurino, ele afirmou que “pode representar a luta das mulheres em todo o tempo histórico”.

Em seguida, foram apresentadas as demais tipologias que consistem em plano sequência, com a ausência de cortes e interrupções. O videoclipe como exemplo dessa categoria era conhecido pelos alunos por terem realizado uma apresentação na escola utilizando a canção *Triste, Louca e Má*. Os que participaram do momento artístico disseram que a música era muito boa e o videoclipe os tinha levado a refletir sobre as várias gerações de mulheres em uma sociedade machista, as quais na contemporaneidade não aceitam essas características negativas que foram referidas a elas. A professora pesquisadora agradeceu a participação dos colegas e direcionou o olhar dos alunos para a intenção transmitida pelo plano sequência, com a finalidade de transmitir no espectador a sensação de estar no cenário onde se dão os acontecimentos, sinalizando as cores e os traços dos espaços e as ações das personagens. As seguintes categorias: animação, *lyric video*, memória, bastidores e *live session*, foram verificadas e observadas conforme suas características similares ou dispare, havendo um acréscimo no estudo dos cortes, edição e metalinguagem, sendo esclarecido que esse último fenômeno de linguagem não ocorre apenas no videoclipe, mas em outras manifestações artísticas para além dos audiovisuais.

Na etapa de leitura da tipologia *lyric video*, os alunos comentaram que consomem esse tipo de videoclipe para aprender a letra da música, tanto na língua materna quanto de outros idiomas, mas que haviam se surpreendido com o efeito causado pelo vídeo da música *Amianto* (Figura 22) que não apenas ajuda a acompanhar a letra, mas produz um efeito de narrativa, em que, conforme descrito no módulo, acompanhamos a câmera direcionada em uma posição que imita o olhar da moça suicida que ouve aquela canção de alerta para que ela não chegue a realizar o ato. Segundo relatado por alguns deles, essa posição da câmera causa uma agonia por reproduzir um momento angustiante. A aluna 1 comentou o trecho que mais chamou a atenção dela: “aquele que fala da mãe e do pai como comparações com a vida que ensina, tem coisas ruins, mas que a gente tem que enfrentar”. A professora perguntou se eles percebiam a intenção das cores utilizadas no videoclipe e se elas possuíam alguma relação com a história contada.

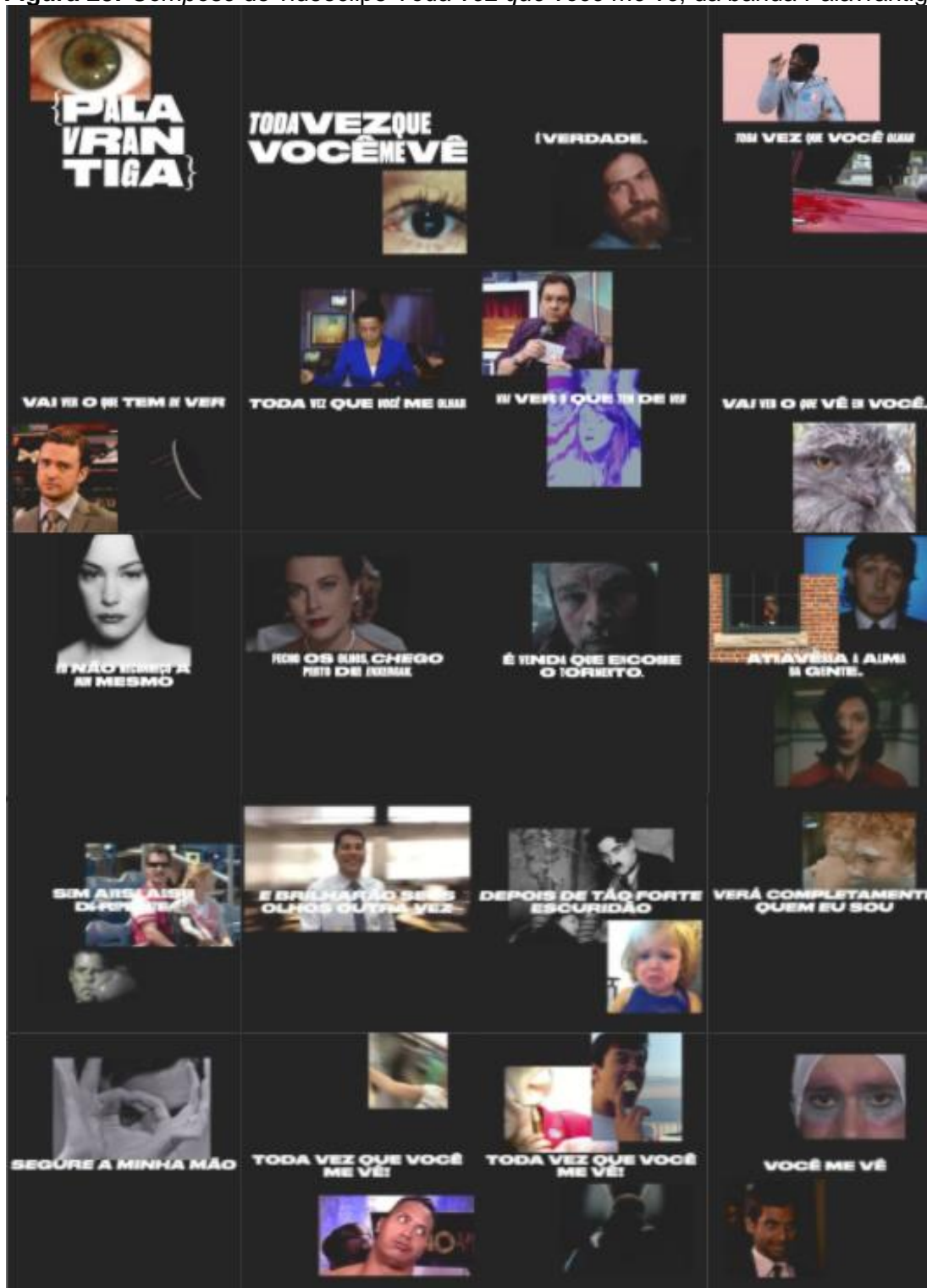
Figura 22: *Composé* do videoclipe *Amianto*, da banda Supercombo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os estudantes afirmaram que quando uma pessoa chega a um estágio tão grave de depressão, como o caso retratado no *lyric video*, passa a ver o mundo ao redor sem cor, representado no videoclipe pelo preto e branco, o que o diferencia do videoclipe *Toda vez que você me vê* (Figura 23), composto por muitos *memes* e imagens que pode causar uma confusão, mas que é mais “vivo” do que o outro videoclipe.

Figura 23: Composé do videoclipe *Toda vez que você me vê*, da banda Palavrantiga



Fonte: Acervo da pesquisadora

O videoclipe *Leve* (Figura 24), que foi trabalhado em sala de aula com os alunos, se contrapôs também a coloração do *lyric video Amianto*, aquele constituído de categoria híbrida, dentre uma delas a categoria memória, possui uma coloração

desbotada de qualidade proveniente de câmeras analógicas, causando o efeito de antiguidade às imagens vistas pelo espectador, percebendo que os fatos foram vivenciados no passado, restando as memórias e os poucos registros dela, a exemplo do filme *O brilho de uma mente sem lembranças* (Figura 25).

Figura 24: Composé do videoclipe *Leve*, da artista Lorena Chaves



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 25: Capa do DVD do filme *O brilho de uma mente sem lembranças*



SINOPSE

Do aclamado escritor Charlie Kaufman e do visionário diretor Michel Gondry, este filme é um comovente olhar sobre separações, colapsos e rupturas. Joel (Jim Carrey) fica atordoado ao descobrir que sua garota, Clementine (Kate Winslet), apagou da mente as lembranças de seu tumultuado relacionamento. Desesperado ele contata o inventor do processo, Dr. Haward Mierzwiak (Tom Wilkinson), para fazer o mesmo tratamento. Mas, quando suas lembranças de Clementine começam a se desfazer, Joel repentinamente descobre o quanto ainda a ama. Kirsten Dunst, Mark Ruffalo e Elijah Wood co-estrelam em *Brilho Eterno de uma Mente Sem Lembranças* - um filme inesquecível, chamada pelo *The Wall Street Journal* de "uma comédia romântica como nenhuma outra".

Fonte: Michel Gondry (2004)

Para encerrar a unidade, foi realizada uma atividade de leitura e fixação com base no videoclipe *Súplica Cearense* (Figura 26), versão da banda O Rappa. Nele, os alunos identificaram as categorias do videoclipe conforme as características estudadas durante a unidade, a presença do fenômeno da intertextualidade, a atualidade da obra artística e a interferência dos elementos de linguagem audiovisual.

Figura 26: Composé do videoclipe *Súplica Cearense*, da banda O Rappa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Seguem as respostas dos alunos à atividade de fixação, contida na página 42 do Módulo Didático, sobre o videoclipe *Súplica Cearense*:

Aluna 13: Categoria de animação por causa do clipe que não mostra pessoas humanas, mostra bonecos.

Aluno 2: A principais categorias que podiam se encaixar nesse videoclipe são o storytelling em questão do que está sendo retratado, que seria a guerra de canudos liderada por Antônio Conselheiro e outros elementos como os tanques de guerra e os soldados como exército brasileiro. E a animação, por conta de seus traços e movimentos dos personagens que teve a utilização de meios da computação.

Aluno 15: Por todo o vídeo clipe é possível ver a intertextualidade, quando é nós mostrado algumas frases, ditas por outras pessoas, como a dita por Euclides de Cunha, que se encaixam com o que ele quer falar na música, além disso, também a uma relação com a bíblia, quando o homem, que segura o cajado, quer orar pedindo pela chuva.

Aluna 5: Na letra da música ele fala "Violência demais, chuva não tem mais/ Roubo demais, política demais/ Tristeza demais/ Interesse tem demais!/ Ganância demais, fome demais/ Falta demais, promessa demais

Seca demais, chuva não tem mais!", isso é super atual, em meio a uma pandemia toda a desigualdade e todo mal ficou mais na cara, antes existia na mesma intensidade, porém, agora é mais fácil de notar.

Aluno 18: A tela tremida dá a entender q o ataque estava sendo forte, por exemplo.

Aluno 15: A parte que o personagem que segura o cajado se mostra irritado, no plano fechado as expressões no seu rosto demostram isso, e além disso, é mostrado o céu se escurecendo e a presença de trovões, dando uma ênfase a "ira" do personagem.

Aluna 5: Os cortes são feitos quando a imagem vai mostrar as frases, também quando vai mostrar alguma cena de impacto maior, o enquadramento vem sempre com um ar de suspense, ou até mesmo terro, quando alguém morre etc, nos últimos momentos do vídeo a música fala sobre a chuva, nesse momento a música se encaixa perfeitamente com o clipe, pois começa a chover lavando os corpos mortos, mostrando depois uma frase de Antonio Conselheiro fala, causando mais impacto para o desfecho do clipe.

Aluno 2: Na cena em que Antônio Conselheiro é morto, seus movimentos não são os mesmos, saiu de um take aberto para um fechado, suas expressões não era as mesmas do começo do videoclipe, o cenário de escassez de chuva e entre outros. (07/09/2020)

Nessa última atividade da unidade foi possível constatar a observação dos alunos sobre as linguagens, nota-se a reprodução, pausas e retomadas constantes para perceber os detalhes do videoclipe, representando uma leitura mais atenta às intenções, adquirindo “a consciência sígnica” (GERALDI, 2010, p. 36) para um trabalho mais direcionado à temática na unidade seguinte.

4.4 CULTURA, IDENTIDADE E SOCIEDADE

A terceira unidade do Módulo conteve um direcionamento para a temática central do projeto. Apesar que, desde a primeira unidade, as reflexões estavam pautadas na diversidade, em problemáticas sociais, no viés do multiculturalismo. No entanto, exigiu um aprofundamento sobre pontos voltados para a cultura que influenciam a maneira de ver a linguagem, pois como assevera Geraldi (2010, p. 48-49): “Um tal estudo não poderá deixar de dar relevância ao fato de que os relativismos culturais contemporâneos, lastreados na linguagem, não concebem a esta como uma faculdade do espírito, mas como uma atividade constitutiva, social e dialogicamente produzida”.

Antes de começar a exposição, a professora pesquisadora comentou sobre cultura sem defini-la, com a finalidade de fazer os alunos pensarem nas conceituações e nos locais que eles teriam ouvido falar; seja no espaço escolar, familiar, midiático ou social em geral. Em seguida, direcionou a fala para eles, questionando sobre o que compreendem do assunto:

Aluno 2: Acho que tem a ver com os costumes de um povo.

Aluna 1: Pra mim seriam as práticas, as coisas que um grupo faz em comum.

Aluna 15: Seria, tipo, as tradições... O São João aqui em Campina que tem todo ano e esse ano não teve. Foi uma quebra de tradição...

Aluno 10: O cuscuz...

Aluna 8: O futebol do Brasil é uma representação da cultura do país.

Aluno 5: Professora, tem vários conceitos sobre cultura, né?
(14/09/2020)

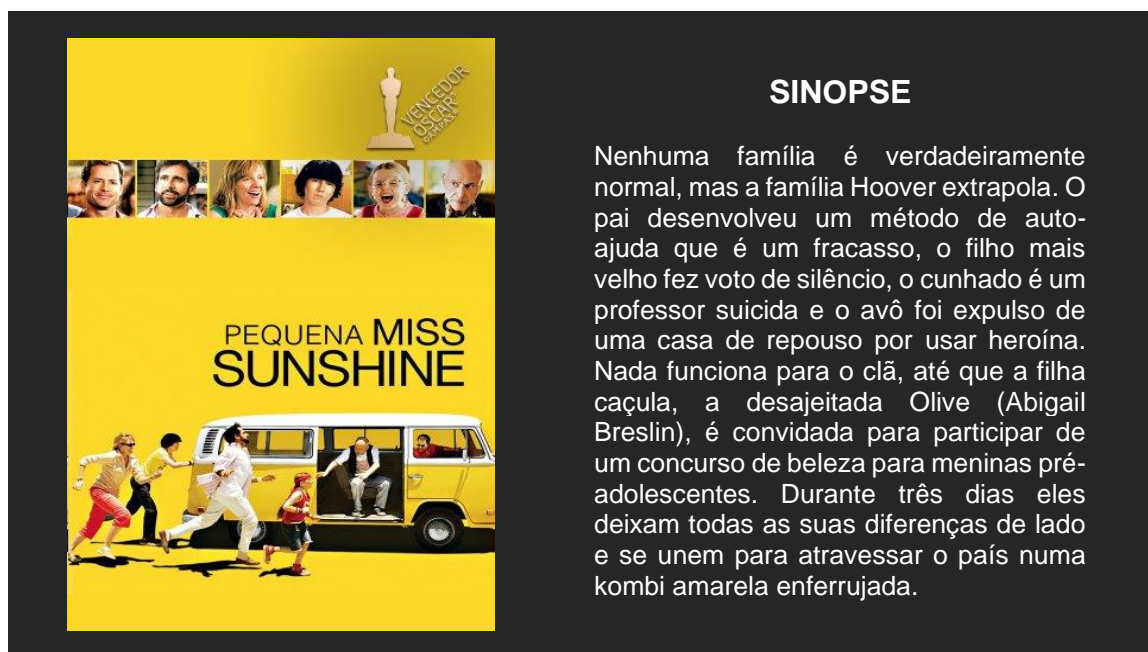
A fala do aluno 05 foi pontual para que a professora pesquisadora começasse a expor a etimologia do termo, ótica restrita, a caminho da percepção das culturas, no plural, como retomam Oliveira e Rodrigues (2019), levando os alunos a associarem que “afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro” (HALL, 2016, p. 20), uma só cosmovisão. Entendendo que os “significados compartilhados” por meio da linguagem importam mais do que a metáfora das mentes enquanto terras improdutivas no “mundo contemporâneo, globalizado, [que] demoliu as fronteiras políticas,

econômicas e socioculturais” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2019, p. 36), a exemplo dos alunos da turma que se vinculam à cultura oriental do K-POP.

Como exemplo dos distanciamentos e aproximações no engendramento das culturas, foram exibidos, lidos e analisados os videoclipes *Pretty Hurts*, *País Tropical* e *Filho do Mato*, que retratam valores compartilhados entre um grupo de pessoas que se veem representadas por essas produções.

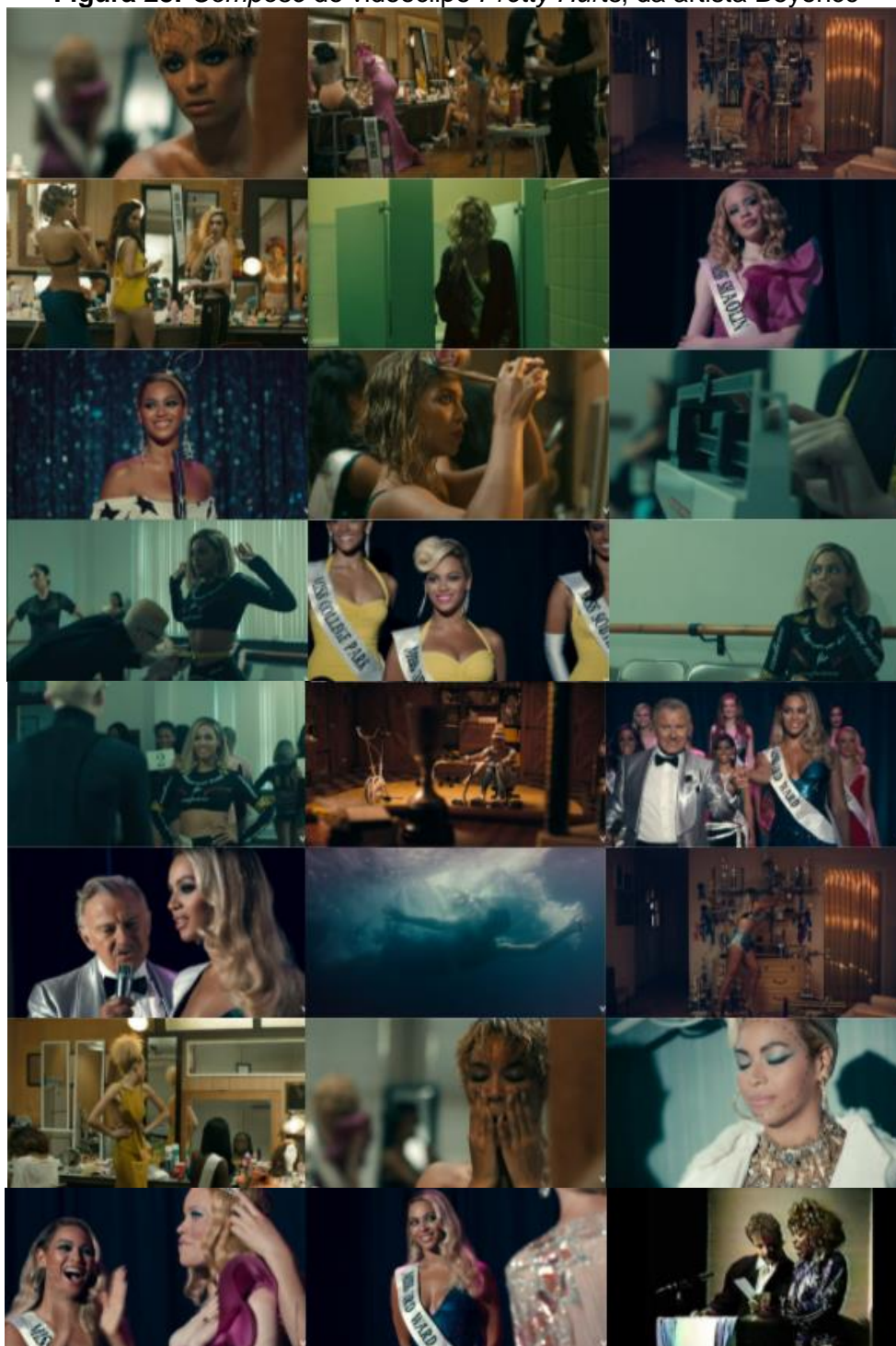
No primeiro vídeo, há uma personagem encenada por Beyoncé que descreve a dor de buscar um padrão de beleza a partir de uma pressão social iniciada pelas falas de sua mãe, culminando no universo dos concursos de beleza presentes na sociedade estadunidense, exposto na obra fílmica *Pequena Miss Sunshine* (Figura 27) como algo almejado desde a infância, a música escrita na língua inglesa impossibilitaria o acesso a muitos falantes de língua portuguesa no Brasil, porém há uma identificação ampla por um grupo de espectadores brasileiros pelo acesso à legenda, aproximação temática e gosto musical, potencializados pela figura artista global Beyoncé (Figura 28).

Figura 27: Cartaz e *print* do filme *Pequena Miss Sunshine*



Fonte: Valerie Faris, Jonathan Dayton (2006)

Figura 28: Composé do videoclipe *Pretty Hurts*, da artista Beyoncé



Fonte: Acervo da pesquisadora

É o que podemos demonstrar a partir das falas dos alunos colaboradores da pesquisa:

Aluno 02: Esse espírito ufanista que a senhora apresentou, professora, é muito forte no Brasil ainda que chega a ser uma utopia, uma visão ilusória do próprio país.

Aluna 01: Eu acho que esse estereótipo é culpa da mídia.

Professora pesquisadora: O que aparece em uma produção cultural da mídia é o recorte de uma realidade para representar uma parcela da totalidade de culturas tão complexas e diversas que formam o nosso país, porém o que aparece em uma obra artística revela escolhas de excluir ou incluir determinados elementos, certo grupo de pessoas e características que sejam vistas enquanto positivas para aquele contexto. (14/09/2020)

De semelhante modo, realizamos a leitura dos outros dois videoclipes *País Tropical* e *Filho do Mato*, sendo analisados os valores compartilhados e as desassociações dentro de uma mesma cultura, a exemplo da brasileira. Os estudantes da turma visualizaram que no videoclipe *País Tropical* há uma ênfase e manutenção de um estereótipo nacional. Eles discutiram que o Carnaval é uma referência atribuída a todo país. Dessa forma, os outros eventos festivos que acontecem nas diversas regiões do país não são valorizados na mesma proporção. O Carnaval e, conseqüentemente o samba, são perpetuados internacionalmente como sinônimos de brasilidade, como foi relatado pelos colegas que realizaram intercâmbio estudantil. Esses contaram que, na experiência, conversaram com pessoas de outras nacionalidades, em especial aquelas que não tem a experiência empírica ou imersiva em nossa cultura, que confirmaram a manutenção desse estereótipo. Tanto no videoclipe performado por Ivete Sangalo quanto no videoclipe de Raí Saia Rodada, são marcadas exclusões e inclusões, cada uma das obras servindo aos propósitos e objetivos dos seus autores, intérpretes, produções, que lidos assumirão novas conotações e assistidos darão ao espectador a sensação de representatividade ou de desassociação.

Para introdução da temática, os alunos realizaram uma atividade de leitura do videoclipe *AmarElo*. Nela, eles analisaram associações entre elementos verbais e não verbais na introdução do videoclipe antes da música (Figura 29) e no decorrer da canção, que possuem correspondências próprias ao mesmo tempo associados, com a finalidade de perceber os efeitos de sentido provocados pela linguagem multimodal. Verificaram os comentários do videoclipe no *YouTube* a fim de associar os significados compartilhados entre o objeto artístico e os leitores (Figura 30), identificaram as personagens interligadas com a letra da música (Figura 31), bem como a evolução da narrativa indicada pelas ações das personagens (Figura 32), dos objetos inseridos, da

composição do espaço, interpretando o texto pelas indicações apresentadas através das comunicações paralinguística, cinésica e proxêmica (Figura 33).

Figura 29: Resposta do aluno 2 à questão 1 (atividade da p. 47 do MD)

1. Antes de tocar a música no videoclipe AmarElo, há uma narração durante os 2 minutos e 50 segundos iniciais em que o rapaz que fala pede desculpas por mandar mensagem naquela hora da madrugada. Durante o desabafo, passam-se imagens urbanas variadas e, como já estudamos, a relação entre essas linguagens não é a toa. Pensando nessa associação, quais efeitos de sentido são promovidos e como a linguagem visual evidencia a voz da narração?

Os efeitos são visuais, principalmente de desespero e ajuda que o indivíduo procura naquele instante, e sua linguagem visual é vista com problemas do cotidiano que está sendo retratado no videoclipe, enquanto o narrador traz aquele ambiente de despa...

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 30: Resposta da aluna 1 à questão 2 (atividade da p. 47 do MD)

2. Ao observar os comentários do videoclipe AmarElo no YouTube, é clara uma constância de contações de histórias de vida. Com base no videoclipe, nos comentários e no que estudamos sobre a relação entre arte, cultura e linguagem, por que esse fenômeno acontece?

Porque as pessoas que assistiram ao clipe identificaram-se com a situação mostrada no clipe. Por isso relatam suas experiências nos comentários.

Emocionada aqui lendo todos os relatos nos comentários. As lágrimas escorrem me colocando no lugar de cada um. Força!

Me arrepiei. Obrigado Emicida. Faz quatro anos que não uso droga, estou me formando na faculdade e deixei de tomar antidepressivo essa semana.

fiz uma promessa caso eu conseguisse sobreviver esse último ano; essa seria a primeira música do meu 2020. agora são 3 horas da manhã do dia primeiro de janeiro e eu pude cumprir.

eu não sei se Emicida vai ler isso algum dia mas essa foi a primeira vez em 7 anos de luta contra a depressão que eu senti que alguém realmente entende.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 31: Resposta do aluno 7 à questão 3 (atividade da p. 48 do MD)

3. Assim que encerra a narração, são apresentadas as personagens do clipe através de objetos relacionados a elas, espaços que elas ocupam, parte de seus corpos são exibidos em imagens juntamente com o acompanhamento da trilha sonora com os versos de "Sujeito de Sorte", do artista Belchior. Quais as inferências que você realiza nesse trecho sobre a narrativa desse videoclipe ?

A FÉ E A ESPERANÇA DE ENCONTRAR O SEU LUGAR NA SOCIEDADE, E ASSIM TENDERESE A MELHORAR A CAPACIDADE DE CONVIVER COM SEUS PROBLEMAS, E ASSIM PODER SUBERÁ-LOS.

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
 Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte
 E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado
 E assim já não posso sofrer no ano passado
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 32: Resposta da aluna 4 à questão 5 (atividade da p. 49 do MD)

5. Depois da repetição do trecho da música de Belchior como refrão na voz de Majur, Emicida retoma e canta os versos a seguir em vários espaços de uma favela. Enquanto faz seu rap, os mesmo personagens que fizeram parte dos 5 minutos iniciais do videoclipe, voltam a surgir realizando novas ações. Quando aparece novamente a personagem que é costureira, é feito um corte na imagem e a mesma aparece em outro cenário. O que essa transição, a postura corporal juntamente com os versos cantados representa?

Mesmo você para os outros não fazendo nada importante levanta a cabeça e mostra que está. A postura corporal dela mostra confiança e força de vontade.

Figurinha premiada, brilho no escuro, desde a quebrada avulso
 De gorro, alto do morro e os camarada tudo
 De peça no forro e os piores impulsos
 Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso
 Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso
 Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste
 Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro
 Mano, rancor é igual tumor envenena raiz
 Onde a platéia só deseja ser feliz (ser feliz)
 Com uma presença aérea
 Onde a última tendência é depressão com aparência de férias
 Vovó diz, Odiar o diabo é mó boi, difícil é viver no inferno
 E vem a tona
 Que o mesmo império canalha, que não te leva a sério
 Interfere pra te levar a lona
 [Revide]


Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 33: Resposta do aluno 2 à questão 6 (atividade da p. 49 do MD)

6. Quando o refrão é novamente cantado, o vídeo alcança os 6 minutos e 13 segundos de duração, a expressão facial dos personagens altera-se ao mesmo tempo em que a postura corporal muda e novos versos são enunciados. Qual interpretação é possível de ser feita nesses últimos dois minutos de videoclipe em contraposição ao período inicial, citado na primeira questão?

Permita que eu fale,
não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não,
melhor, figurantes, que nem
devia tá aqui
Permita que eu fale,
não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz,
sabe o que resta de nóiz?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale,
não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência,
me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de
bem que vivi
Por fim, permita que eu fale,
não as minhas cicatrizes
Achar que essas
mazelas me definem,
é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso
algoz e fazer nóiz sumir

Quando os personagens mudam, e as expressões e o ambiente de desprezo no começo em estado do videoclipe está totalmente diferente e voltam, trazendo uma sensação de alegria.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Pelas respostas dos alunos 1, 2, 4 e 7, é possível constatar a aquisição de um olhar multimodal, ótica anteriormente ausente. O que se percebia, nos primeiros encontros, era uma perspectiva regida pela unilateralidade, em que se privilegiava uma linguagem em detrimento da outra. Esses modos de ver, abrangente ou restrito, esboçam uma reflexão mais ampla seguindo dos limiares que constituem a compreensão de um texto saindo em direção para fora que se expande para uma visão de vida, pois, além de uma leitura realizada nos limites da sala de aula, possui aproximação com a vivência em que o aluno se sente apto a extrair dela lições e possibilidades para o seu projeto de vida, como previsto pela BNCC (BRASIL, 2018).

Após introduzirmos que o conceito de cultura que adotamos relaciona-se mais acerca dos significados compartilhados entre pessoas, entendemos que as culturas e as sociedades são influenciadoras uma da outra assim como são influenciadas na relação entre elas. Por isso, mostrou-se pertinente refletir sobre o consumo das produções culturais, escolhidas pelos leitores. Abreu (2006) lança o olhar para a leitura livresca, em que apresenta contradições entre aqueles que são classificados enquanto melhores e os mais vendidos e lidos. Essa contradição está presente nas escolhas dos videoclipes mais populares. Constatamos por dados da plataforma do *YouTube* que os gêneros musicais mais consumidos são sertanejo, *funk* e *forró*.

No entanto, diferentemente da reflexão iniciada por Abreu (2006), Bezerra e Silva (2018) apresentaram que o consumo desses gêneros está associado diretamente à ótica capitalista, em que o consumo não é apenas da contemplação e apreciação da produção artística, mas expande-se para outros produtos em que marcas são beneficiadas espontaneamente, outros pagam para serem divulgadas tendo em vista o maior retorno que terão dos espectadores, e as últimas que “buscam desvencilhar sua imagem dos consumidores mais populares. [...] são marcas que historicamente foram posicionadas para a elite e o consumidor que compra exclusividade pode não estar muito feliz com essa democratização do consumo” (BEZERRA; SILVA, 2018, p. 161). Esse incentivo ao consumo desemboca diretamente sobre a cultura jovem, causando frustração naqueles que não conseguem adquirir os bens divulgados por seus artistas favoritos, pois podem sofrer preconceitos por não terem os produtos específicos, mas também jovens da periferia se sentem representados ao se verem em seus ídolos, aqueles que evidenciam realidades similares às suas. Contradição explicitada por San Martin (2021, p. 2-3), em seu artigo sobre a concepção presente na arte de Andy Warhol. Ele explica que

[...] esses ídolos parecem desenvolver um sentimento de proximidade, eles também representam entidades abstratas, impessoais e completamente inalcançáveis [...] o sentimento de aproximação que promove uma identificação entre o interlocutor e o ídolo, é a impessoalidade desses ícones que possibilita um processo de idealização e desmaterialização no observador. [...] o que existem deles são imagens. O que chamamos de ícones populares são imagens, e não pessoas.

Os alunos refletiram sobre o trecho do artigo das autoras Bezerra e Silva (2018), a partir da associação entre cultura, leitura e os audiovisuais brasileiros, pensando sobre a marginalização sofrida por ritmos populares, o consumo incentivado por artistas famosos, o caráter publicitário do videoclipe, realizando uma intertextualidade do mito do Toque de Midas²⁰ com as redes sociais, produzindo uma atividade de reflexão (Figura 34).

²⁰ Existiu um grande sábio, chamado Sileno, pai de criação do deus Dionísio. Esse sábio gostava muito de beber, portanto, vivia embriagado - dizem inclusive que era alcoolizado que ele provia ao mundo os seus melhores ensinamentos. Um dia, ele bebeu demais e acabou dormindo aos pés de uma árvore. Alguns camponeses passavam por essa árvore e, ao vê-lo, decidiram carregá-lo até o castelo do Rei Midas. Como o Rei Midas era um grande amigo do deus Dionísio, ele decide por acolher Sileno como seu hóspede. Sileno passa muitos dias no castelo, bebendo e comendo o melhor que poderia existir.

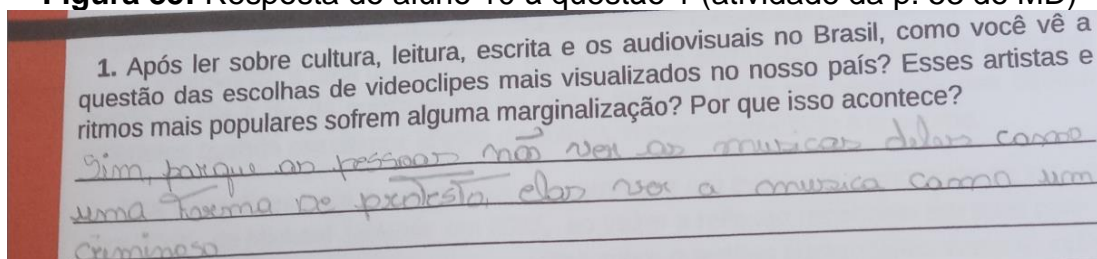
Figura 34: Composé da animação *Toque de Midas | Mitopédia*, do canal Futura



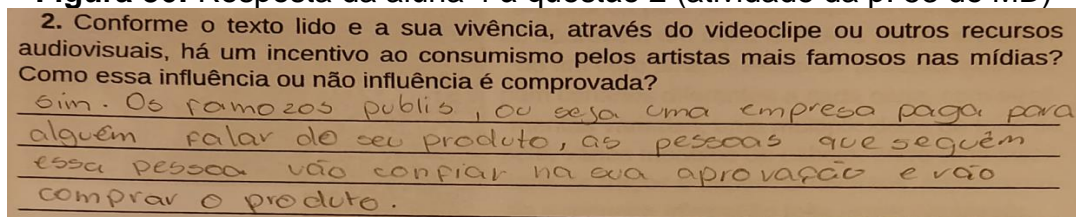
Fonte: Acervo da pesquisadora

Muitos dos estudantes citaram que assim como o *rap*, uma das vertentes do *funk* produz críticas sociais. Segundo eles, o foco das reflexões elencadas por esses artistas foca na crítica à estrutura das cidades, os calçamentos, a estrutura das favelas, a falta de saneamento, essa postura é vista enquanto importante pelos alunos por promoverem, frente a sua influência, um posicionamento que suscita discussões e a reflexão para solucionar problemas (Figuras 35, 36, 37, 38).

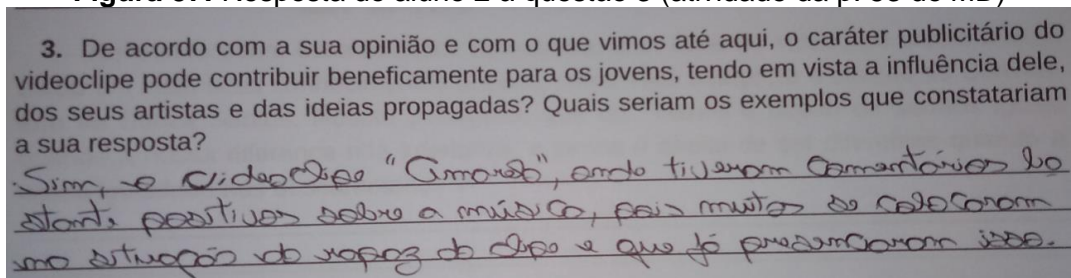
Depois de dez dias no castelo, Midas (o Rei) levou Sileno de volta para Dionísio, que ficou extremamente feliz com os cuidados e com a hospitalidade prestadas por Midas à Sileno. Dionísio decide, então, presentear o rei com um desejo. Midas poderia pedir absolutamente qualquer coisa, e sem pensar muito pediu para Dionísio o poder de transformar tudo o que ele tocasse em ouro. Dionísio tenta conversar com o Rei, pedindo que ele refletisse um pouco mais sobre o pedido feito, mas Midas foi irredutível. Ele fez a sua escolha. Como era um presente, Dionísio logo concede o pedido de Midas. O Rei, todo entusiasmado, tocou em uma pedra que encontrou no chão do reino e tal pedra se transformou em ouro. Ele passou a tocar em tudo o que via pela frente, reiterando o seu mais novo poder. Em certo momento, o Rei sentiu fome e resolveu se sentar para comer. Assim que sentou, o seu trono se tornou ouro; ao pegar um pão para se alimentar, a fatia também se tornou ouro. Midas fica, então, completamente desesperado sabendo que acabaria por morrer de fome e corre para contar o que está acontecendo para a sua filha. Ao tocar em sua filha, a mesma se transformou em ouro. O Rei perde a sua cabeça e vai atrás de Dionísio para implorar que tal feitiço fosse revertido. Como Dionísio era alguém de extrema generosidade, ele disse para o Rei que ficasse tranquilo e se banhasse no Rio Pactolo para se curar. Midas mergulhou no rio, conseguiu se livrar do toque de ouro e, a partir desse momento, passou a odiar a riqueza. Ele abandona o seu reino e vai viver nos bosques com o Deus Pan. Disponível em: <https://www.artetipos.com/post/o-mito-do-rei-midas-e-seu-toque-de-ouro> Acesso em: ago. 2021

Figura 35: Resposta do aluno 10 à questão 1 (atividade da p. 53 do MD)

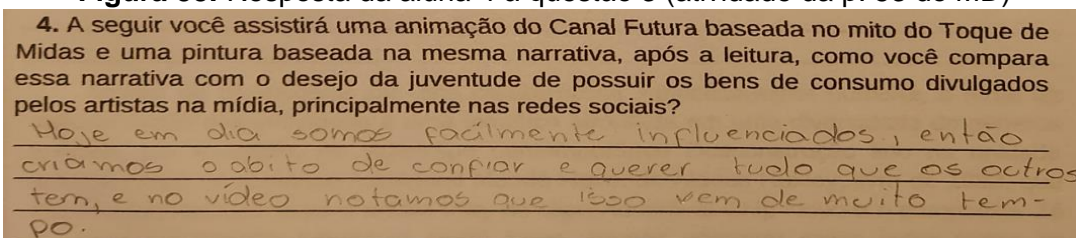
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 36: Resposta da aluna 4 à questão 2 (atividade da p. 53 do MD)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 37: Resposta do aluno 2 à questão 3 (atividade da p. 53 do MD)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 38: Resposta da aluna 4 à questão 3 (atividade da p. 53 do MD)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Os alunos demonstraram uma crítica em relação ao *funk*, por ser associado a erotização dos corpos, exemplificando os lançamentos dos anos 2000, a sexualização ainda permanece enquanto prática persistente, abrangendo videoclipes de outros ritmos musicais menos estigmatizados do que o *funk*. Dessa forma, vemos que há motivos variados para o consumo de um videoclipe, desde a cultura de consumo de vídeos construída através da identificação do público com a obra ou uma atração visual até o interesse pelas mensagens interpretadas por meio da recepção dos

leitores. Essa constatação é enfatizada pela fala do aluno 23 através do chat. Ele afirmou que “Depende do conteúdo do clipe [para escolher consumir], caso seja uma música inspiradora e bonita, então sim, como por exemplo o clipe *Infinito* da Fresno” (21/09/2020). O aluno, que pouco participava dos encontros, discorreu sobre a influência benéfica dos vídeos em suas escolhas de consumo.

Essa busca por beleza e inspiração em recursos midiáticos é justificada por García Canclini (2008, p. 13-14), ao afirmar que “as identidades se organizam cada vez menos em torno de símbolos nacionais e passam a formar-se a partir do que propõem, por exemplo, Hollywood, Televisa e MTV”. Essa afirmação reverbera e embasa os enunciados dos alunos 2, 4 e 10, ao responderem a atividade da página 53 do Módulo. Eles refletiram acerca da influência dos artistas sobre o consumo, gostos, crédito e descrédito do seu público em relação a ideias, produtos e formas de agir.

Na sequência, para iniciar o tópico temático Diversidade: característica humana, a professora pesquisadora explicou que a diversidade é uma característica intrinsecamente humana, perceptível no cotidiano, comprovada esteticamente por meio do videoclipe *Cry*, de Michael Jackson (Figura 39). Após a constatação de que os traços físicos e os aspectos psicológicos, sociais, culturais são diversos dentre os sujeitos, produzindo humanos singulares, suscitou-se a reflexão acerca da homogeneização e uniformização dos indivíduos, temática abordada em vários gêneros textuais, a exemplo do videoclipe, romance, letra de música etc.

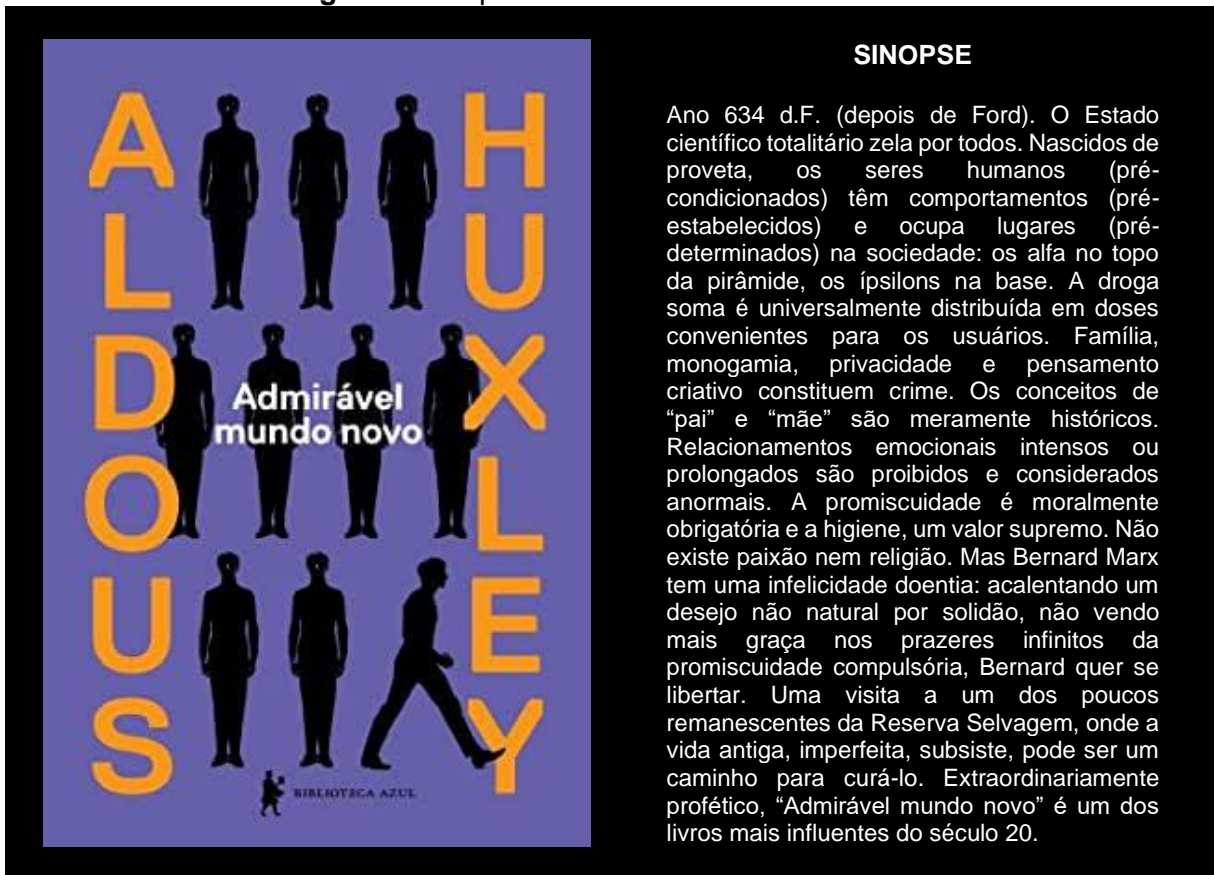
Figura 39: *Composé* do videoclipe *Cry*, de Michael Jackson



Fonte: Acervo da pesquisadora

Para ampliar o repertório cultural sobre essa temática, utilizou-se uma das obras mais influentes do século XX, *Admirável Mundo Novo* (Figura 40), que gerou outras produções intertextuais a exemplo do videoclipe *Admirável Chip Novo*, da artista Pitty (Figura 41), e a música *Admirável Gado Novo*, do cantor Zé Ramalho.

Figura 40: Capa do livro *Admirável Mundo Novo*



Fonte: Aldous Huxley (1932)

Figura 41: *Composé do videoclipe Admirável Chip Novo, de Pitty*



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após a análise desses textos, a professora pesquisadora apresentou para os alunos a palavra “igualdade”, para dizerem o que entendiam sobre esse conceito. Nesse momento, os alunos comentaram que seria bom que todos tivessem os mesmos direitos e a aluna 2 disse que viu uma imagem (Figura 42) que comparava igualdade e equidade. Ela relatou que lembrou do desenho assim que viu os verbetes desses dois termos, lado a lado, no Módulo Didático. Diante disso, a aluna disponibilizou a imagem por e-mail. Dessa forma, pudemos realizar o que instrui Geraldi (2010), “invertemos a flecha”, no sentido de tornar o aluno protagonista do ensino-aprendizagem. Com esse intuito, exibimos o material sugerido pela aluna na aula seguinte, suscitando uma discussão sobre a temática.

Figura 42: Igualdade x equidade



Fonte: Blog Educação e Reflexões (2019)

A contribuição da aluna ajudou os colegas a diferenciarem os conceitos em que o primeiro está relacionado aos mesmos direitos e deveres para todos os indivíduos, e o segundo está para o equilíbrio justo de direitos, com a finalidade de suprir o necessário para cada um, equiparando a posição deles. Os alunos foram apresentados ao documento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na versão on-line e o vídeo de comemoração aos 70 anos dessa declaração fornecido pelo Conselho Nacional do Ministério Público. Eles realizaram um comparativo de

observação entre as linguagens utilizadas para transmitir a mesma mensagem, relatando que as informações do documento eram muito importantes, mas sendo difíceis de memorizar e conseqüentemente impedindo que os cidadãos cobrem para que essa declaração seja colocada em prática. Uma aluna falou que o videoclipe e os exemplos vistos através da caracterização dos atores, as imagens fortes, fazem com que seja facilitada a memorização desses direitos que compõem o *rap* da letra da música. Um aluno disse que gostou demais da sugestão do vídeo porque seria bom para ele aprender os direitos e aplicar na redação do ENEM que teria que realizar em breve.

Além das discussões orais e através do *chat* do *Google Meet*, os estudantes desenvolveram a ideia proposta pela penúltima temática da unidade III *Diversidade: característica humana*. Eles fizeram isso por meio de uma atividade de reflexão em que analisaram: **1.** o prejuízo causado pela homogeneidade; **2.** os benefícios e malefícios das tribos urbanas; **3.** a comparação entre os DH e a prática; por fim **4.** a facilitação do videoclipe na apreensão do conteúdo da DH. Observemos:

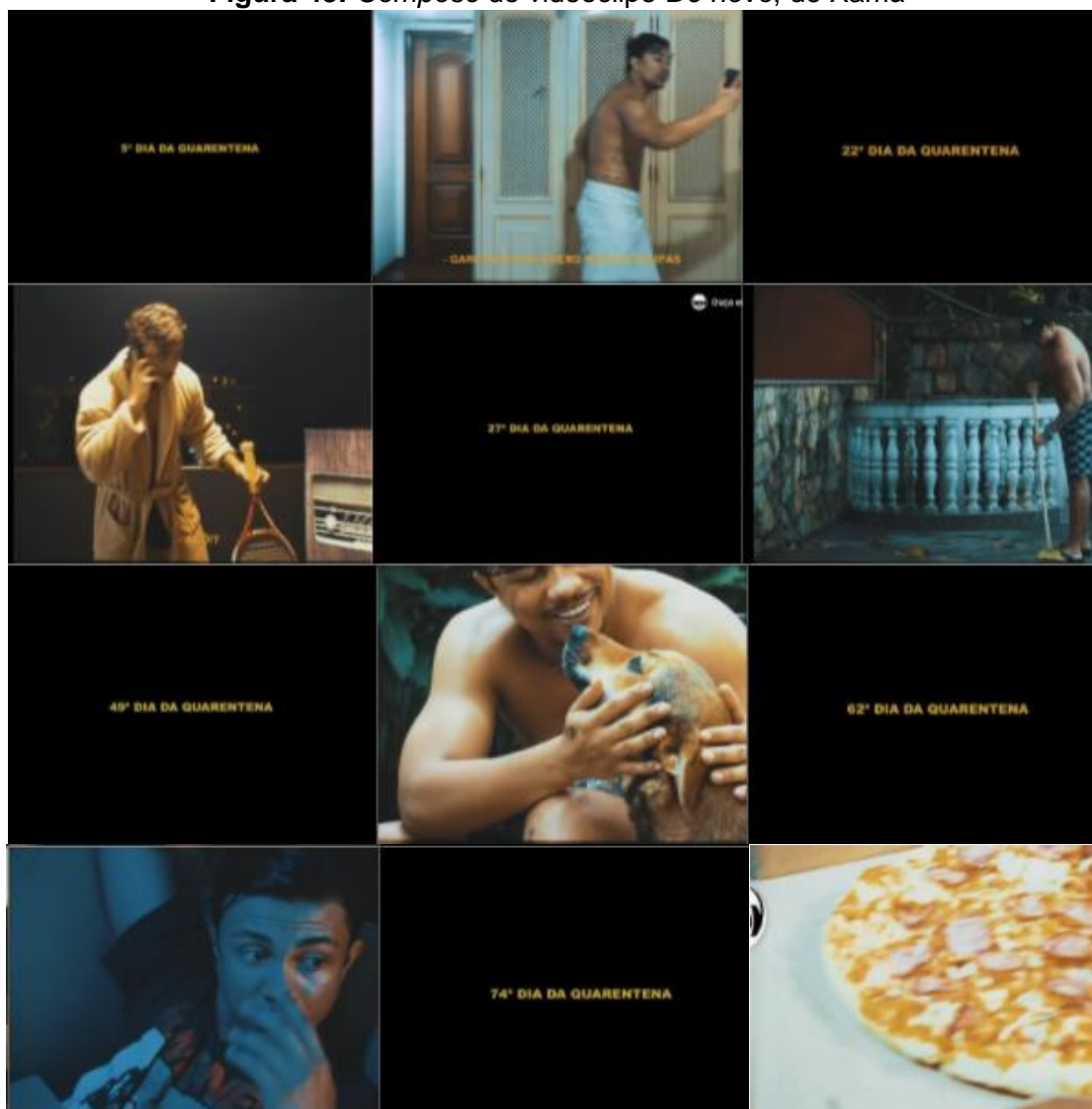
Aluno 23: 1. A diversidade cultural é uma das coisas mais importantes na nossa sociedade, qual seria a graça de viver num mundo onde todos pensam igual? 2. Um ponto negativo é que eles são meio isolados do resto das pessoas, um ponto positivo é que eles podem encontrar mais facilmente pessoas que gostem das mesmas coisas que eles, fazendo amigos mais facilmente. 3. São conceitos absolutamente necessários para o funcionamento da nossa sociedade. 4. Ele amplia pois o clipe mostra a situação acontecendo na nossa frente, deixando mais fácil de entender (21/09/2020)

Após essa etapa, passamos à última temática da terceira unidade *Cultura apresentacional*, pautada em Crandall (2007, p. 93 *apud* BARTON e LEE, 2015) que conceitua essa cultura como a disposição contida nas pessoas da era da globalização que “constantemente prestam atenção em como se apresentar” e como define Debord (1997, p. 13) sobre a sociedade do espetáculo: “Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação”. Nesse momento, refletimos sobre quantidade de produções textuais debruçadas sobre uma *escrita de si* a exemplo do diário, autobiografia, poema, filme baseado em biografia, o perfil do *Instagram* e as entrevistas de emprego. Os alunos reconheceram a maioria dos exemplos listados, passando para a etapa de perceber que os gêneros textuais que são de uma sociedade autocentrada, se valem de características provenientes da filosofia, a

exemplo da mimese, catarse e verossimilhança. Para identificar esses traços, a professora pesquisadora exibiu três videoclipes.

O primeiro foi o videoclipe *De novo* (Figura 43), do artista Xamã, que retrata os seus dias durante o isolamento social provocado pela pandemia do COVID-19.

Figura 43: Composé do videoclipe *De novo*, de Xamã



Fonte: Acervo da pesquisadora

O segundo videoclipe exibido foi *História* (Figura 44), de Isadora Pompeu, que representa o período da enfermidade depressiva da cantora.

Figura 44: Composé do videoclipe *História*, de Isadora Pompeu



Fonte: Acervo da pesquisadora

O último videoclipe foi *Cruel* (Figura 45), de Nina Fernandes, que através da linguagem metafórica e elementos da fantasia expõe uma experiência pessoal de desilusão amorosa.

Figura 45: Composé do videoclipe *Cruel*, de Nina Rodrigues



Fonte: Acervo da pesquisadora

Para expandir a temática, foram expostas a campanha publicitária *Muito Eu*, da marca C&A (Figura 46), e a página do *Instagram* @soueunavida (Figura 47), que se propõem a promover uma identificação, a primeira com o objetivo mercadológico de vender os produtos que provavelmente se associem a um grupo de pessoas, dando a elas a ilusão de exclusividade; a segunda se direciona a promover o humor em que os usuários da rede social veem semelhança entre a postagem com vídeos, fotografias, desenhos e legendas que remetem a uma situação vivenciada por eles.

Figura 46: Cartaz de divulgação da coleção jeans da campanha publicitária *Muito Eu* da loja C&A



Fonte: Site da loja C&A

Figura 47: Home da página do @soueunavida no *Instagram*



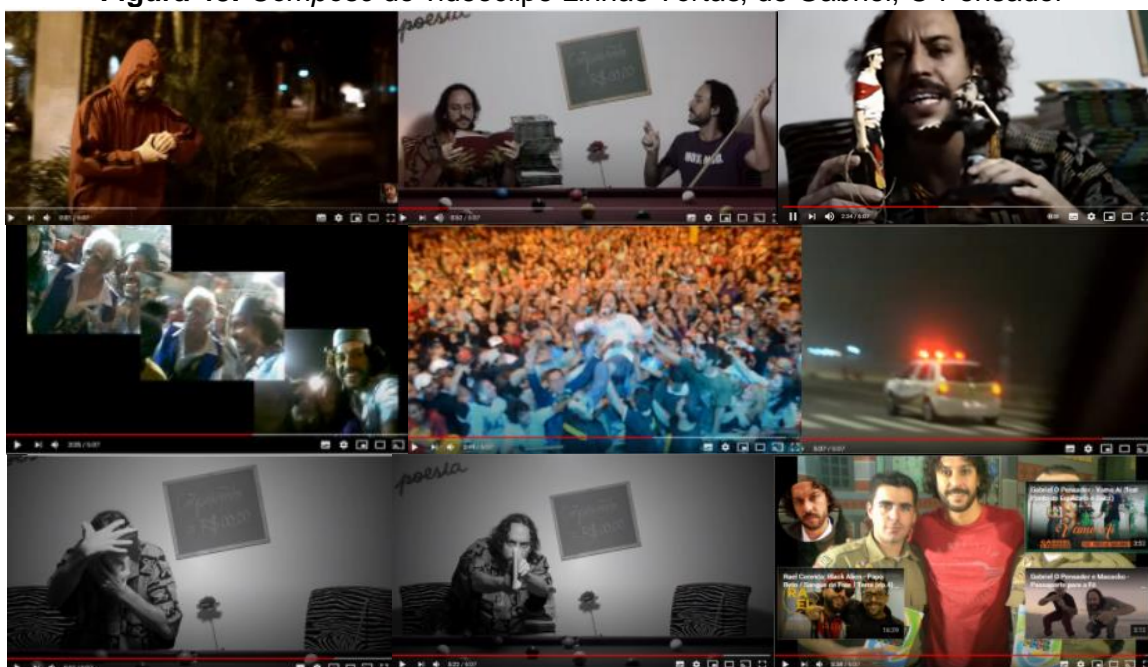
Fonte: Instagram da página @soueunavida

Vejamos como analisou o aluno 28:

Aluno 28: Minhas percepções são de tentativas de levar uma mensagem seja com fins de trazer informação ou entretenimento como também induzir ao consumo exacerbado resultado da quantidade imensa de propagandas presentes no interior de cada recurso.

Para promover uma reflexão mais abrangente sobre o tema, a professora pesquisadora propôs a leitura do videoclipe *Linhas Tortas*, do rapper Gabriel O Pensador (Figura 48) e uma atividade relacionada à leitura. O videoclipe em questão foi produzido como forma de protesto resposta, pois o artista Gabriel O Pensador foi questionado se teria aptidão para poder ser o patrono de uma feira literária, sendo essa uma discussão abrangente na época, propiciando que ele fizesse a composição do rap, ampliado para o videoclipe com a finalidade de ofertar uma resposta, por meio da sua história, para aqueles que invalidaram sua capacidade enquanto escritor.

Figura 48: Composé do videoclipe *Linhas Tortas*, de Gabriel, O Pensador




Fonte: Acervo da pesquisadora

Na atividade de leitura das páginas 61, 62 e 63 do Módulo Didático sobre o videoclipe *Linhas Tortas*, os estudantes verificaram os efeitos de sentido provocados pela ação do artista no videoclipe, associados a quebra de expectativa pela efetivação de um ato (Figura 49); analisaram a relação entre a profissão do artista e o desejo de escrever desde cedo; a influência dos familiares na profissão, os estímulos e as críticas tecidos por eles (Figura 50); a representatividade cultural do artista para as gerações mais jovens (Figuras 51 e 52); a intertextualidade provocada pela linguagem verbal e as linguagens não verbais; além da associação entre os elementos multimodais, as metáforas visuais e verbais e o preconceito sofrido pelo rapper (Figura 53).

Figura 49: Resposta do aluno 2 à questão 1 (atividade da p. 61 do MD)

1. O rapper Gabriel, o Pensador, inicia o videoclipe à noite, utilizando um casaco com capuz, retirando uma tinta spray do bolso, olhando para os lados e indo em direção a uma parede. Que efeito de sentido o artista pretende provocar no leitor ao realizar essas ações antes do início da trilha sonora? De que forma, o que ele pinta na parede quebra a expectativa?



Que ele iria fazer um ato de vandalismo, pois ele primeiro viu o ponto-se deduziu que ele vai pichar a parede. O ponto em qual ele pinta é vermelho aquela frase importante do rap é "traço sua pessoa" e o clipe com outros olhos

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 50: Resposta do aluno 2 à questão 3 (atividade da p. 62 do MD)

3. Após o refrão, o cantor cita os familiares, as influências deles na sua profissão, as reações e os estímulos que teve de sua família, bem como as outras tentativas profissionais. Que relação há entre esses versos cantados, os recursos visuais do vídeo e os sentidos implícitos postos?

Que relação de antigamente ele já se saiu um bom de escrever e com pro se mantiver, por algum, sem ob que ele pontu fazer o que se está e se o papel foi, saindo obs finais de seu pai e mãe.

- Ih, pensador, isso é grave, hein!
É, vovó dizia que eu já escrevia bem
Tentei me controlar, me ocupar com um esporte/ Surf, futebol, mas não era o meu forte/ Um dia eu fiz uns raps e achei que tava bom/ Me batizei de Pensador e quis fazer um som/ Ficar famoso e rico nunca foi minha meta/ Minha mãe já era isso, eu só queria ser poeta
Meu pai, um homem sério, um gaúcho de POA/ Formado em medicina, não podia acreditar/ Ao ver o seu garoto Gabriel/ Com um fone nos ouvidos viajando com a caneta no papel
- O que você tá fazendo? Vai dormir, moleque!/ - Ah, pai, peraí, eu só tô fazendo um rap!/ Ninguém sabia bem o que era, mas eu tava viciado naquilo/ E

Fonte: Acervo da pesquisadora

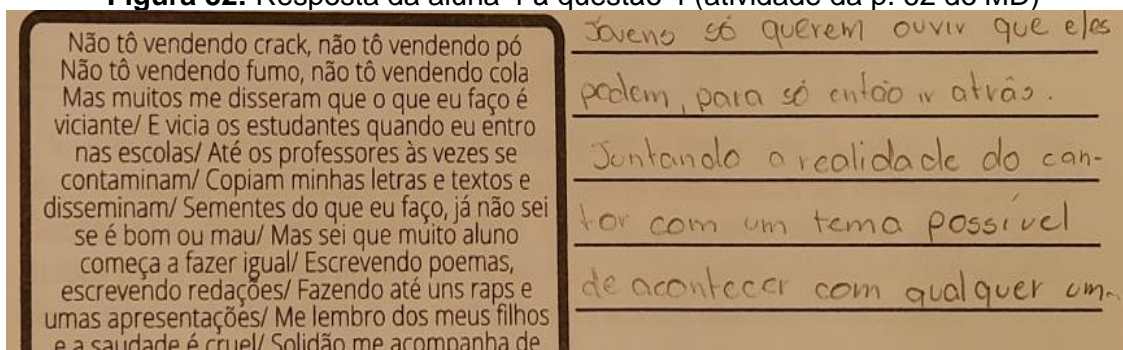
Figura 51: Resposta do aluno 3 à questão 4 (atividade da p. 62 do MD)

conceitos vistos de catarse, mimetismo dos propósitos citados pelo cantor?

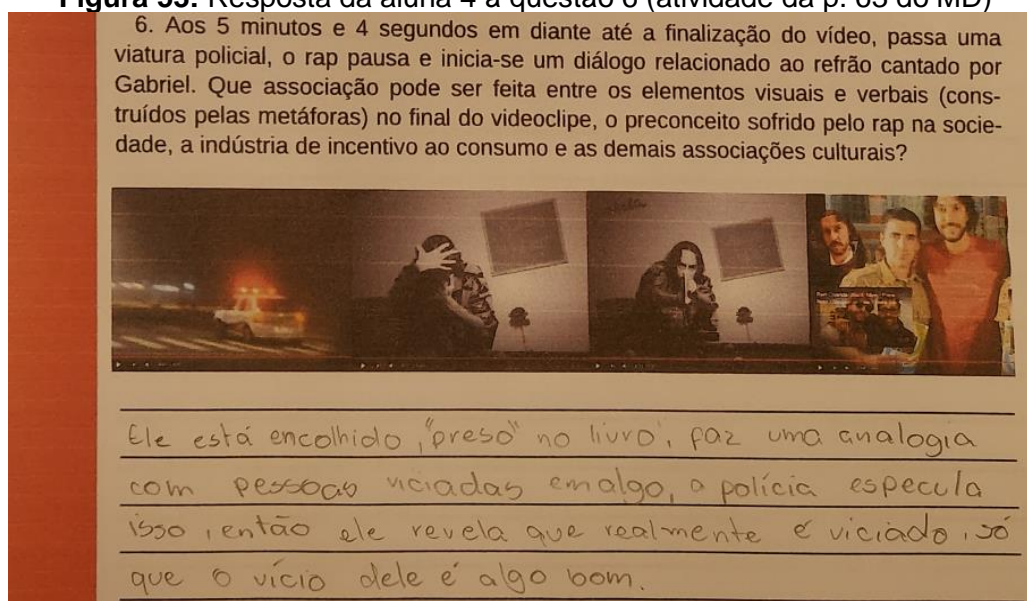
Não tô vendendo crack, não tô vendendo pó
Não tô vendendo fumo, não tô vendendo cola
Mas muitos me disseram que o que eu faço é viciante/ E vicia os estudantes quando eu entro nas escolas/ Até os professores às vezes se contaminam/ Copiam minhas letras e textos e disseminam/ Sementes do que eu faço, já não sei se é bom ou mau/ Mas sei que muito aluno começa a fazer igual/ Escrevendo poemas, escrevendo redações/ Fazendo até uns raps e umas apresentações/ Me lembro dos meus filhos e a saudade é cruel/ Solidão me acompanha de hotel em hotel/ Casamento acabou, eu perdi na estrada/ O amor que ainda tenho é o amor da palavra/ É falar e cantar, despertar consciências/ Dediquei a vida a isso e maior recompensa/ E servir de referência pra quem pensa parecido/ Pra quem tenta se expressar e nunca é ouvido/ E olhar pra minha frente e enxergar um mar de gente/ E mergulhar no fundo dos seus corações e mentes

Um elemento a fazer que se identifica pela que ele faz, a ter o prazer de ler, escrever e ter a oportunidade de se expressar

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 52: Resposta da aluna 4 à questão 4 (atividade da p. 62 do MD)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 53: Resposta da aluna 4 à questão 6 (atividade da p. 63 do MD)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Todas as etapas realizadas para abordar os aspectos temáticos, linguísticos e estruturais do gênero textual foram propiciadoras, com o objetivo de preparar os alunos para um acontecimento multimodal de culminância do projeto, descrito e analisado no próximo tópico.

4.5 LUZ, CÂMERA, AÇÃO: O VIDEOCLÍPE POR QUEM O FAZ

Passaremos, neste tópico, para os últimos processos relacionados à produção. No primeiro momento desta etapa final, retomamos todos os elementos de linguagem evidenciados durante o projeto, as temáticas abordadas, os aspectos de estruturação do gênero textual e as possibilidades de leitura das semioses, verificando as dúvidas relacionadas sobre esses assuntos. A intenção dessa retomada foi prepará-los para

o momento de socialização final que aconteceria através de uma mesa redonda virtual, com um especialista da área. O gênero textual escolhido para a culminância exige planejamento prévio dos participantes para que interajam com o especialista do assunto abordado, dialogando com demonstração de interesse à fala, formulando questionamentos e levantando pontuações pertinentes no acontecimento de linguagem multimodal.

Na sequência, houve uma conscientização sobre a variedade de perspectivas existentes sobre uma produção em que há a ótica dos interlocutores, por isso, no projeto, decidimos que havia a necessidade de ouvirmos alguém que tem a visão antes dos leitores de vídeos, no caso, alguém que produz esse gênero textual, que trabalha constantemente vendo com clareza todos os aspectos que o constitui, conhecendo de perto as intenções dos seus clientes, o que desejam provocar nos espectadores, os leitores.

Os alunos se sentiram animados para participar de um evento como esse, com acompanhamento de um especialista para esclarecer suas dúvidas e relatar sobre a experiência dele na profissão. Para entenderem como aconteceria o momento comunicativo, foi lido o texto expositivo instrucional do site Infoescola, intitulado *Mesa Redonda*, contendo recomendações, estrutura, elementos de linguagem, características e os papéis dos atores do processo, de como produzir um gênero textual multimodal. Após esse momento, os alunos leram os sete pontos instrucionais que reforçavam informações contidas no texto anterior, mas que se direcionava especificamente para as especificidades da turma, bem como mensagens de motivação e incentivo para que estivessem presentes no encontro que aconteceria na semana seguinte.

Para a preparação extraclasse, foi prescrita a atividade de preenchimento da ficha de participação da mesa redonda virtual em que os estudantes escreviam os nomes de quem seriam os atores (moderador, mediador, especialista e expositor) do momento enunciativo. Para a conferência dessa atividade, o e-mail e contatos da professora pesquisadora ficaram abertos para que os alunos tirassem as dúvidas antes do encontro com o especialista acontecer. Com a finalidade de valorizar e estimular os estudantes para esse momento posterior, a professora titular da turma aproveitou para explicar que a participação da mesa redonda virtual, juntamente com a ficha de participação, valeria uma pontuação para o bimestre.

Durante o processo de preparação para o encontro, além de determinar quem seriam os atores da efetivação do gênero textual, os alunos continuaram o preenchimento da ficha de participação da mesa redonda virtual, sendo orientados pelas seguintes indicações: **1.** Anotar o que aprendeu sobre o gênero textual e o que mais havia chamado a atenção; **2.** Escrever o que aprendeu de relevante sobre leitura; **3.** Associar qual a relação entre os gêneros textuais audiovisuais e os temas cultura, identidade e sociedade; **4.** Formular perguntas que desejaria saber sobre a profissão do produtor de vídeos.

A aluna 13 respondeu às primeiras lacunas como apresentado a seguir:

Aluna 13: 1. O gênero textual ele é um conjunto de várias forma de dizer que inclui estrutura visual, auditiva, letras e etc, a forma como é produzido o videoclipe. 2. Não só na leitura mais em todas os temas trabalhados conseguimos aprender várias coisas, como a leitura visual, auditiva, a forma como é feito esse tipo de texto, como vizualizar os videoclipes e entender. Etc. 3. Ele tem haver por conta da forma que hj tudo existe gêneros audiovisuais, onde quer que formos vai existir, em tudo, está presente nas televisão, nos celulares, nos vídeos e tudo e através do audiovisuais podemos trabalhar a cultura a indentidade e entender. (28/09/2020)

A aluna 5, o aluno 3 e o aluno 2 responderam, respectivamente, as mesmas etapas da seguinte maneira:

Aluna 5: Compreendi [as] estruturas visuais, layout, letras ou figuras, textos escritos ou impressos, expressões faciais.

Aluno 3: Me fez ver os generos audiovisuais de outra forma diferenciada e ampla.

Aluno 2: São essenciais em questão de comunicação, pois através da linguagem forma-se uma cultura e seus produtos na formação da identidade e sociedade (28/09/2020)

No dia 26 de outubro de 2020, ocorreu o momento de culminância do projeto. Alguns percalços como eventos de gincana *on-line* da escola, feriados, mudança de especialista, impossibilidade de disponibilização de horário pela turma, foram determinantes para o atraso na conclusão, estendendo para um mês após o último encontro entre alunos e professora pesquisadora.

Apesar dessas circunstâncias, vimos que o momento de encontro com o especialista seria importante como fruto de um processo decorrente da sala de aula.

O professor detém uma ótica ampla para os diversos campos²¹, transmitindo para o aluno por meio de vários recursos, informações, promovendo reflexões através de habilidades como a leitura e a análise semiótica, por meio dos quais atravessam os diversos gêneros textuais.

Já o profissional da área, produtor de um gênero textual, no nosso caso, o *videomaker*, instrumentaliza e conhece acerca daquele campo específico com a finalidade de retirar dali o seu sustento, ou seja, detém um conhecimento processual que é interessante para ser transmitido para os alunos, agregando múltiplos olhares ao seu saber, possibilitando uma visão holística do estudo em questão.

Além disso, como sinalizam Zanutto e Navarro (*apud* PINHEIRO, 2016, p. 29), “os enunciadores da mídia, ou os que enunciam com as ferramentas midiáticas, seriam esses novos historiadores [...] da memória coletiva”. Dessa forma, é imprescindível prescrutarmos quem são os sujeitos que regem os textos audiovisuais, estão imersos no contexto de produção midiática, são construtores da cultura e retomam a história da humanidade. Como comentamos em Pinheiro (2012, p. 29), citando Zanutto e Navarro (2010, p.42):

O que permite perceber que o cinema, a música, a internet, as redes sociais e os vídeos são espaços agregadores de memória. Através desses espaços, há a percepção da identidade histórica dos indivíduos pertencentes às sociedades. Lembrando que não são feitos somente os registros atuais, mas "a história do presente, promovida na mídia, é, portanto, uma representação social do passado, entrecruzada pela memória e pela história".

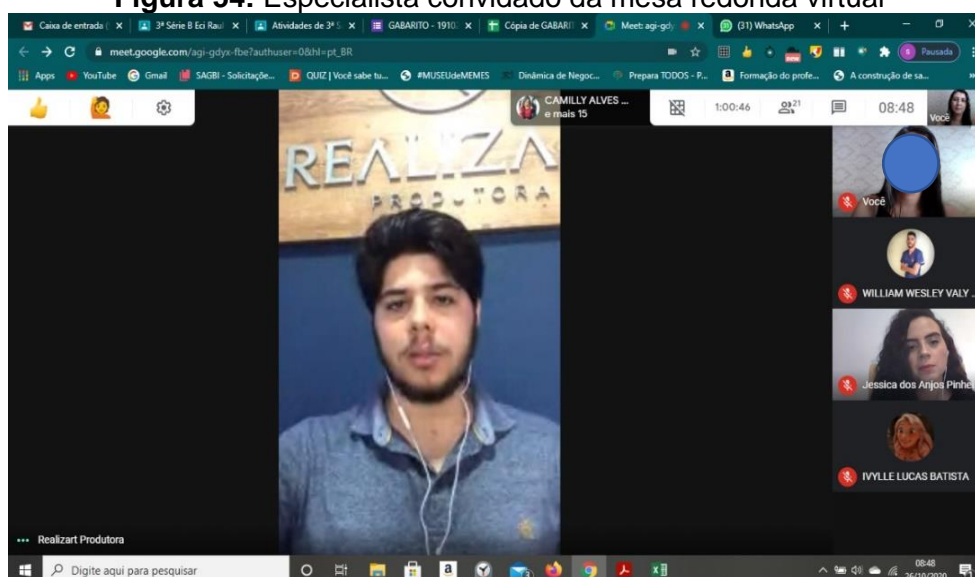
Na data da efetivação do encontro, a professora pesquisadora apresentou o especialista Ragner Soares, da empresa *Realizart*, para os alunos, evidenciando suas qualificações, passando a palavra para ele introduzir sua fala.

No início da exposição, o especialista citou a sua formação pela Academia Internacional de Cinema, destacando a importância de obter uma formação para atuar na área, o que sanou a dúvida de muitos alunos que haviam preenchido a lacuna da

²¹ Tanto dos campos propostos pela BNCC (da vida pessoal, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e artístico) quanto referentes a definição de Bourdieu (*apud* HOLZBACH, 2016, p. 44): “o conceito [...] se refere a espaços simbólicos razoavelmente autônomos que desenvolvem suas próprias regras de ação. Os campos têm certo grau de homogeneidade interna, são socialmente construídos e têm um significativo grau de independência em relação aos demais campos, embora estejam sempre em alguma medida interconectados. Alguns campos importantes do mundo contemporâneo e na obra do autor francês são os campos político, econômico, jornalístico e, por fim, o campo artístico”.

etapa 4 com perguntas relacionadas a isso (Figura 54). Ele afirmou desejar passar para os alunos em sua fala o que desejava ouvir sobre a sua profissão na época da escola e não ouviu, vendo essa oportunidade como um privilégio ao se dirigir a alunos do ensino médio. Na sequência, tratou a respeito das etapas de produção, que possui um nível de complexidade e diálogo entre as partes, que pode ser otimizado por uma formação adequada, pois existem possibilidades de atuação diversa na área que ampliam o conceito de ser um *videomaker*, sendo esclarecedor para sanar dúvidas que os alunos anotaram previamente.

Figura 54: Especialista convidado da mesa redonda virtual



Fonte: Acervo da pesquisadora

A seguir, ele tratou sobre o mercado na área, em que os alunos relacionaram ao que haviam estudado sobre o teor publicitário do gênero textual videoclipe. O gênero como produto também faz parte da característica artística, a partir do século XIX, os artistas que eram dependentes do Estado ou dos mecenas, “passaram a viver em função da venda de suas obras” (HOLZBACH, 2016, p. 46). Desde essa época, até a atualidade, “Para sobreviver, o artista precisa vender a sua criação” (HOLZBACH, 2016, p. 47). E é justamente a tentativa de desvencilhar arte e publicidade que hierarquiza os artistas das classes populares sob àqueles das classes dominantes, que não precisam necessariamente da arte para a sobrevivência. Como afirma Bourdieu (*apud* HOLZBACH, 2016, p. 47): “a oposição entre a arte e o dinheiro (o ‘comercial’) é o princípio gerador da maior parte dos julgamentos”.

O especialista relatou sobre a sua experiência no ensino médio, em que não teve a possibilidade ofertada pela escola para o conhecimento de outros cursos ou profissões, além dos convencionais, a exemplo das vertentes do Direito, Medicina, Engenharia. Ele enfatizou a frustração que pode ser ocasionada pelas poucas opções de profissões, caso não se tenha aptidão e dedicação para essas áreas canonizadas. Com base em sua experiência, contou que a escolha por uma profissão não deve ser apenas pelo lucro, mas por causa da satisfação ao realizá-la, focando nos benefícios para a sociedade, pois dessa forma o empenho será facilitado. Ele falou que o contato com a profissão de *videomaker* foi possibilitado através do seu pai (*in memoriam*), que trabalhou muitos anos na área, se tornando parceiro de produção, um privilégio para quem não viu essa possibilidade de formação na escola.

O *videomaker* contou sobre a necessidade de terceirização do trabalho na área, em que outras empresas são beneficiadas, mas que só vale para o empreendimento quando as pessoas são qualificadas, gerando uma rede de contatos e indicações para outros clientes, a exemplo da área do *Design*. Essa exemplificação suscitou a participação de um dos alunos que relatou o interesse pela área, mas demonstrou receio por vê-la enquanto arriscada.

O especialista ensinou que todas as áreas de empreendimentos são arriscadas, mas reforçou que o importante para que não se perca o investimento é a dedicação e o planejamento para a realização e demonstrar um diferencial para o mercado, “não ser mais do mesmo”, segundo as palavras dele. O *videomaker* deu o exemplo em que buscava por uma logomarca nova para a *Realizart*, pesquisou quem realizaria o trabalho e encontrou uma empresa, quando perguntou se realizavam o serviço foi surpreendido porque o *design* ofereceu não somente a logomarca, mas a identidade visual completa da empresa para coincidir com a nova logo, que evidenciasse a história da marca, o *storytelling*, demonstrando um interesse e preocupação na linguagem oferecida aos clientes.

A professora pesquisadora aproveitou o momento para motivar os alunos, com a finalidade de elevar a autoestima deles, dando o exemplo do desempenho e capacidade demonstrada por eles durante todo o projeto, apesar das adversidades enfrentadas com a pandemia do COVID-19.

A aluna 2 falou sobre a frustração possível em profissões consideradas como tradicionais, ela afirmou que isso pode acontecer especialmente por causa da alta

expectativa que é depositada nelas. Verifiquemos a transcrição da participação da aluna:

Aluna 2: Como se fosse a escolha certa, tipo, como se todo mundo que escolhesse essas áreas fosse ter sucesso. Uma ilusão! Porque, tipo... como ele [o especialista] disse tem que se dedicar, mas além disso tem a aptidão, que muita gente não tem. A gente vê pela quantidade de profissões que ele disse que existem, algo que nem sempre é informado pra gente. (26/10/2020)

O aluno 1 perguntou, na metade da fala do especialista, sobre os tipos de vídeo e fotografia que existem. Na sequência, o videomaker esclareceu que existe uma diversidade muito grande como as publicitárias de produtos e serviços diversos, como lanchonetes; pessoais de casamento, de *newborn*; as mais artísticas, a exemplo da moda por meio de editoriais. Acrescentamos que a função do videomaker é ainda mais abrangente. Segundo Holzbach (2016, p. 47), a diversidade dos serviços prestados pelos artistas demonstra uma “estratégia” em que por vezes suas obras são para “entreter ou representar, mas também uma ferramenta política”. Como é o caso dos editoriais, referenciado pelo *videomaker*, em que o artista se sente à vontade para manifestar-se socialmente, transmitindo por suas lentes mensagens de protesto. De semelhante modo, através do videoclipe, o *videomaker* engaja-se socialmente, torna-se um promotor de reflexões por meio da linguagem audiovisual.

Após as perguntas dos estudantes e as respostas do especialista, a professora titular da turma sentiu necessidade de falar sobre o pós-médio, uma formação que existe dentro da escola integral na Paraíba, como é o caso do Raul Córdula, com um direcionamento para o mercado de trabalho, para a atuação profissional dos estudantes. Ela evidenciou que o componente curricular de Língua Portuguesa, inserido na área das linguagens, também se preocupa em apontar possibilidades para os alunos, a exemplo desse momento, planejado pela professora pesquisadora, que aconteceu por meio do gênero textual mesa redonda, através da modalidade virtual.

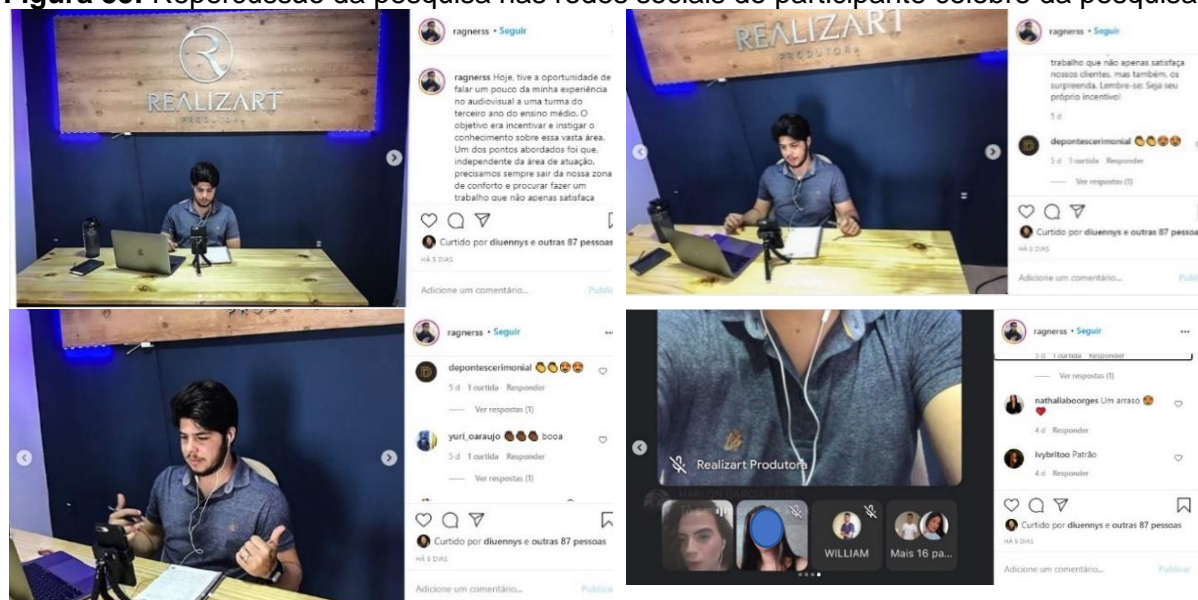
A professora pesquisadora comentou sobre a importância da aula de Língua Portuguesa para a produção de roteiros, uma das áreas do audiovisual, em que há o incentivo do estímulo à criatividade, proveniente das leituras diversas e da prática recorrente da escrita, valorizando as diferentes formas de contar uma história. O especialista enfatizou sobre a valorização do roteiro dentro da área da produção

audiovisual, mostrando aos alunos a importância do componente curricular que, muitas vezes, na vida escolar pode aparentar sem propósitos a longo prazo.

Portanto, esse momento validou-se enquanto pertinente para a formação do aluno, pela propiciação não apenas do conteúdo e dos conceitos, mas da observação de uma prática. Acrescentamos também que o encontro possibilitou a ampliação da perspectiva, pois oferece ao aluno, por meio da didatização, a oportunidade de estar inserido na sociedade com um arcabouço cultural ampliado. Por mais que o estudante não deseje seguir pelo ramo apontado pelo especialista, decidindo-se por profissões convencionais, mesmo assim, ele será conhecedor de áreas recentes ou tradicionais, promovendo o respeito às diferenças e a valorização do papel social dos múltiplos saberes e fazeres.

A mesa redonda virtual com a presença de um especialista, participante da sociedade em que os alunos estão inseridos, não permaneceu estagnado apenas ao momento do encontro, no dia 26 de outubro de 2020, mas teve uma repercussão positiva nas redes sociais do *videomaker* e de sua empresa, divulgando para a comunidade a importância do intercâmbio entre escola e sociedade (Figura 55).

Figura 55: Repercussão da pesquisa nas redes sociais do participante celebre da pesquisa



Fonte: Instagram do especialista

Além das razões elencadas anteriormente, o encontro com o especialista trouxe para o nosso trabalho o aspecto pragmático do gênero textual enquanto prática social. Esse momento propiciado pela professora pesquisadora, levou o aluno a perceber a linguagem ativa no seu contexto situacional de produção (BAKTHIN, 2000;

MARCUSHI, 2008). A professora pesquisadora, ao separar um espaço para essa conscientização, revela que o referente, o mundo, o sujeito, a história, exclusões saussureanas (GUIMARÃES, 2002), são importantes para reconhecer uma situação comunicativa, o contexto e o meio de circulação, decisivos para a construção de sentidos, pois reconhece que “a significação é histórica, não no sentido temporal, historiográfico, mas no sentido de que a significação é determinada pelas condições sociais de sua existência” (GUIMARÃES, 2002, p. 66). Ademais, essa postura ofereceu ao estudante a compreensão da linguagem enquanto interação, demonstrando que ele ou o outro tem a possibilidade de “agir sobre a língua, negando a passividade, mas tornando-se agente da linguagem e do discurso” (PINHEIRO, 2016, p. 26).

Assim que o especialista saiu da sala de videoconferências do *Google Meet*, a professora pesquisadora agradeceu à turma e à professora titular pela participação na aplicação da pesquisa, mesmo em um contexto tão adverso do cenário mundial e solicitou aos alunos o preenchimento de uma ficha de avaliação do projeto, por meio de formulário *on-line*, dando espaço para considerações, críticas e sugestões.

A opinião positiva da maioria dos estudantes, no formulário *on-line*, demonstrou que o projeto *A leitura multimodal: identidades e multiculturalismo* propiciou à comunidade escolar participante um conhecimento facilitado e efetivo aliado à reflexão. Conforme a aluna 5 relatou, é possível aprender sem “quebrar a cabeça”. A aluna relatou ter se sentido participante da construção do saber. Observamos, pelas falas dos alunos, que na vida, são raras as possibilidades que ampliam seu engajamento social para a promoção da equidade e dirimir o preconceito. Dessa forma, este trabalho estende a concessão de uma sociedade mais justa que compreende cultura e linguagem não unas, mas plurais, viabilizando um intercâmbio entre elas, reduzindo a exclusão e hierarquização desses bens humanos.

5 “STOP!”: FINALIZANDO

A *priori* indagamos como seria possível aprimorar a habilidade de leitura multimodal de alunos do ensino médio, a partir do texto audiovisual que evidencia o aspecto do multiculturalismo. Chegamos ao resultado de que a habilidade de leitura dos estudantes foi aprimorada a partir das percepções para os múltiplos modos, em que a atenção dos alunos não estava direcionada apenas a um fenômeno da língua ou um único aspecto da linguagem. No entanto, desfolhar o texto audiovisual proporcionou a eles uma ampla cosmovisão de que para ler não basta decodificar o verbal, através do signo linguístico. Para além disso, é necessário um olhar atento para as camadas constituintes de uma produção textual, seja verificando a primeiridade, secundidade e terceiridade, seguindo a perspectiva semiótica de Pierce, seja pelo viés de Greimas, observando os níveis fundamental, discursivo e narrativo, ou por meio de uma semiótica social, multimodal e o engajamento das memórias sensorial, de trabalho e de longo prazo, ou ainda do compilado dessas teorias, em conjunto, em prol de uma semiótica geral, que nos apoiou neste estudo.

O importante foi possibilitar para os estudantes a consciência de que vivemos em um mundo globalizado, multissemiótico, em que há o surgimento e o reconhecimento de novas linguagens (consequentemente, de gêneros textuais) a todo instante, em que eles, enquanto leitores complexos, leitores contemplativos, multifacetados, híbridos, precisam mobilizar as modalidades da linguagem e se mobilizarem por entre elas (RODRIGUES, 2017), reconhecendo a linguagem ubíqua, a comunicação das mídias e o multiculturalismo.

Esse ponto de vista é agregador por valorizar as diferentes formas de perceber e produzir sentidos, vendo a pluralidade enquanto realidade da existência humana, respeitando as individualidades e promovendo a equidade entre os sujeitos, bem como o intercâmbio de *habitus* e a transmutação entre lugares de produção de discursos.

Em nosso estudo, propomos um ensino de língua materna que não privilegiasse apenas o verbal, mas adotasse em sala de aula os gêneros textuais de consumo no cotidiano de alunos e docentes, nos seus momentos de consumo de ficção e entretenimento, não como apenas um momento de diversão e descontração em sala de aula, mas também tratando esses textos como objeto de estudo. Nos propusemos a lançar mão de uma metodologia de ensino e uma tecnologia didática

que permitisse diminuir a escassez da multimídia na sala de aula, em específico do videoclipe, e reduzir o uso desprestigioso do audiovisual na escola, contribuindo para um letramento visual com foco na multimodalidade textual.

Entendemos que as aulas de Língua Portuguesa, no decorrer de um ano letivo, precisam abranger tanto a recepção (leitura/escuta) quanto a produção (escrita/oralidade), além dos atravessamentos analíticos da análise linguística/semiótica. Entretanto, nesta pesquisa, pelo curto espaço de tempo para a sua aplicação, empreendemos um trabalho com a leitura, a partir de um olhar para a multimodalidade textual, isto é, um viés semiótico nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Reconhecemos que, além da limitação de tempo, do recorte de delimitação do objeto de estudo, que a pesquisa científica exige, presenciamos também a exclusão de uma parcela dos alunos, não por descaso ou desinteresse dos aprendentes, mas por causa das circunstâncias socioeconômicas vivenciadas por esses indivíduos, potencializadas pela pandemia do COVID-19, ocasionando a não presença nas aulas síncronas remotas pela falta dos recursos, como aparelhos eletrônicos, a exemplo do celular ou *notebook*, e da impossibilidade do acesso à internet.

Temos consciência de que as aulas remotas foram propiciadoras do processo de ensino-aprendizagem pela exigência sanitária de distanciamento social físico, além de facilitar a exibição dos recursos multimídia e audiovisuais, de exigência máxima da pesquisa em questão, recursos limitados em algumas instituições escolares. No entanto, frente a não participação dos estudantes em situação socioeconômica de risco, o estudo presente deixa possibilidades para que futuros professores pesquisadores possam realizar a testagem da metodologia e do material didático, elaborado para este estudo, na modalidade presencial de ensino, possibilitando um acesso mais democrático, verificando a eficácia da aula em situação convencional.

Apesar das impossibilidades e limites que fomos circunstanciados, consideramos a contribuição do estudo apazível frente ao que nos propomos no início deste trabalho, pois estamos cientes dos benefícios para a área de estudo, para o bem-estar social e aplicação em sala de aula. Além disso, conforme prevemos em nossa hipótese, através de um ensino-aprendizagem reflexivo, foram percebidos os sentidos postos nas semioses dos textos estudados, considerando o fenômeno da multimodalidade, abordando uma temática pertinente para o mundo globalizado: o multiculturalismo. Dessa forma, a utilização de gêneros textuais presentes no

cotidiano da sociedade e da escola, contando com a mediação docente, possibilitou um aprimoramento da leitura dos alunos do Ensino Médio, que adquiriram competências leitoras por meio da compreensão dos aspectos linguísticos/semióticos necessários para a composição dos sentidos atualizados por textos multimodais.

Asseveramos que há outros caminhos a serem tomados, tendo em vista a pesquisa sobre a habilidade de leitura multimodal de alunos do ensino médio, a partir do texto audiovisual que evidencia o aspecto do multiculturalismo, percebendo a profusão de novas linguagens e gêneros digitais na contemporaneidade. Por isso, temos o interesse no desenvolvimento de outras pesquisas que permitam o aprofundamento, tanto nas possibilidades de leitura desse gênero textual quanto na produção, viabilizada por meio da multimodalidade textual.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALMEIDA, C. J. M. de. **O que é vídeo**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência**: O dilema da educação. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- ARAÚJO, D. L. de. Os desafios do ensino remoto na educação básica. **Revista Leia Escola**. 2020, vol. 20, n.1, pp.231-239. ISSN 2258-5870.
- ARAÚJO, P. P. B. de A; LEITE, F. M. C. L. O ensino remoto e a racionalidade neoliberal: representações de economia em um texto prescritivo e em materiais didáticos. In: OLIVEIRA, K. C. C. de. **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático**. São Carlos: Pedro & João, 2020, p. 289-309.
- ASSIS, J. A. Gêneros textuais, tecnologia e textualização. **Scripta**. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas. V. 6. n. 11. 2002. p. 134-151.
- AYALA, M; NOVAIS AYALA, M. I. **Cultura Popular no Brasil**: Perspectiva de Análise. São Paulo: Ática, 1987.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.
- BARROS, D. L. P. de B. A semiótica no Brasil e na América do Sul: rumos, papéis e desvios. **Revista de Estudos da Linguagem**. 2012, vol. 20, n. 1, pp. 149- 186. e - ISSN 2237-2083
- BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.
- BATCHELOR, D. **Cromofobia**. Trad.: Marcelo Mendes. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**; tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. 167 p.

BEZERRA, B. B.; SILVA, M. F. A. da. A estética do funk ostentação: uma reflexão sobre a cena de consumo nos videocliques nacionais. In: BEZERRA, B. B.; CARVALHO, D. de. M. (Org.) **Laços entre comunicação e educação**: Reflexões sobre novas plataformas midiáticas e interferências estéticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 154 - 180.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acessado em: 05/11/2018.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: parte 2. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49 – 75.

CANDAU, V. M. F. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cad. Pesqui. [online]. 2016, vol.46, n.161, pp.802-820. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, L. R. **As relações entre canção, imagem e narrativa nos videocliques**. Trabalho apresentado no Núcleo de Comunicação Audiovisual, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003. Acesso em: 23 set 2019 Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/48650596182031961566843099816384469322.pdf>

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23–66.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, Gênero textual e Leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19 - 42.

FERNANDES, J. D. C. Introdução à Semiótica. In: ALDRIGUE, A. C. de S.; LEITE, J. E. R. (Org.). **Linguagens: Usos e Reflexões**. V. 8. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. 185 p.

FERRAREZI, C. **Semântica para educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRAREZI, C. **Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à la vie**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FIORIN, J. L. A noção de texto na Semiótica. **O texto em perspectiva**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29370/18060>. Acesso em: 17 set. 2020.

FIORIN, J. L. **Introdução à Lingüística II: princípios de análise**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução à Lingüística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução à Lingüística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2015.

GÁRCIA CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GERALDI, J. W. **A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor**. Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, 1988.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GOODWIN, A. **Dancing in the Distraction Factory: Music Television and Popular Music**. Minneapolis: University of Minnesota, 1992.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma**. São Paulo: Ática, 1993.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 2002.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HALL, S. **Cultura e Representação**. Trad. William Oliveira e Daniel Miranda,. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

HOLZBACH, A. D. **A invenção do videoclipe**: a história por trás da consolidação de um gênero audiovisual. Curitiba: Appris, 2016.

IMBÉRNON, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. **Inaf Brasil 2018**: resultados preliminares. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-ResultadosPreliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019.

MACHADO, A. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas - SP: Papyrus, 1997.

MACHADO, A. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Senac, 2001.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORÁN, J. O Vídeo na Sala de Aula. In: **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

NÖTH, W; SANTAELLA, L. **Introdução à semiótica**: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017.

OLIVEIRA, L. F. de. **Abordagem semiótica do texto multicultural nas aulas de leitura do ensino médio EJA**. Campina Grande: Mestrado Profissional em Formação de Professores/ Universidade Estadual da Paraíba, 2020. (Dissertação)

OLIVEIRA, L. F. de; RODRIGUES, L. P. A leitura nas culturas híbridas: ação de linguagem e multimodalidade. In: LENDL, A; SOUZA, F. M. de. (Org.) **Ensino de línguas na contemporaneidade**: multimodalidade e tecnologias digitais. São Paulo: Mentis Abertas, 2019. p. 33 - 50.

OLIVEIRA, L. F. de; RODRIGUES, L. P. **Leitura**: um lugar atravessado pela historicidade da linguagem. Natal: Revista do Gelne, 2020.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: principais procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

PAIS, C. T. **Ensaio Semióticos Linguísticos**. Petrópolis: Vozes, 1977.

PARAÍBA. Secretaria do Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria do Ensino Médio. In: **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**: linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: [s.n], 2006.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Un decálogo para enseñar a escribir**. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: *CULTURA y Educación*, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Circulação restrita.

PINHEIRO, J. dos A. **Sou como sou (ecclético)**: o sujeito pós-moderno em videoclipes brasileiros. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2016. (Monografia de Graduação)

RODRIGUES, L. P. **O apocalipse na literatura de cordel**: uma abordagem semiótica. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal da Paraíba, 2006. (Dissertação de Mestrado)

RODRIGUES, L. P. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. **Revista Sociopoética** – Campina Grande/PB, Volume 1, Número 3 – Jan-jul. 2009.

RODRIGUES, L. P. **Vozes do fim dos tempos**: profecias em escrituras midiáticas. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Linguística/ Universidade Federal da Paraíba, 2011. (Tese de Doutorado)

RODRIGUES, L. P. Folhetos de Cordel no Ensino de Língua Materna: aspectos culturais e formação docente. **Revista do GELNE** - Natal/RN, Vol. 18 - Número 2, 2016.

RODRIGUES, L. P. Por uma linguística da prática. In: ATAÍDE, C. et al. (orgs.). **Gelne 40 anos**: Experiências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura. São Paulo: Blucher, 2017. p. 69 – 89.

RODRIGUES, L. P. A Tríade Semiótica. **Discursividades** – Campina Grande/PB, Vol. 8. n. 1 - jan-jun. 2021.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 11 – 31.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SAN MARTIN, G. **Andy Warhol**: sobre as máscaras da cultura de massas. Publicado em: Carta Campinas. in Artes, Geral / on segunda-feira, 11 jan 2021 10:32 PM. Acesso

em: jun. 2021. Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2021/01/andy-warhol-sobre-as-mascaras-da-cultura-de-massas/>

SANTAELLA L. **O que é Semiótica**. São Paulo : Brasiliense, 1983.

SANTAELLA L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2001.

SANTAELLA L. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

SANTAELLA L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA L. **Comunicação Ubíqua**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA L. Uma imagem é uma imagem, é uma imagem, é uma imagem... **Triade**: comunicação, cultura e mídia. Sorocaba, v. 3, n. 5, p. 10-19, jun. 2015.

SANTAELLA L. Memória e perspectivas da semiótica no Brasil. **Intexto**. n. 37, p. 22-33 ,set./dez. 2016. E-ISSN 1807-8583.

SANTAELLA L. **Cultura das mídias**. São Bernardo do Campo: Editora C0D3S, 2020.

SANTOS, E. dos; LIMA, I. de S; SOUSA, N. J. de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1632-1648>. Edição Especial, 2020.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEVERINO, A. J. Teoria e prática científica. In: SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 99-126.

SIGNORINI, I (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, M. G. A. **Multimodalidade na aula de língua materna**: contribuições da semiótica nas abordagens de leitura e produção textual. Campina Grande: Mestrado Profissional em Formação de Professores/ Universidade Estadual da Paraíba, 2018. (Dissertação)

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, T. **Os Gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VASCONCELOS, L. J. de; DIONISIO, A. P. Multimodalidade, Capacidade de Aprendizagem e Leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 43 - 67.

ZANUTTO, F; NAVARRO, P. Discurso de mídia e identidade jovem: a história e a memória em letras e imagens. In: SILVA, A. M M. et al. (Orgs.). **De memória e de**

identidade: estudos interdisciplinares. Campina Grande - PB: EDUEPB, 2010. p. 35-66.

ZUMTHOR, P. **Escritura e Nomadismo:** Entrevistas e Ensaios. Trad. Jerusa Pires Ferreira; Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê, 2005.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura.** São Paulo: Ubu, 2018.

APÊNDICE A – MÓDULO DIDÁTICO

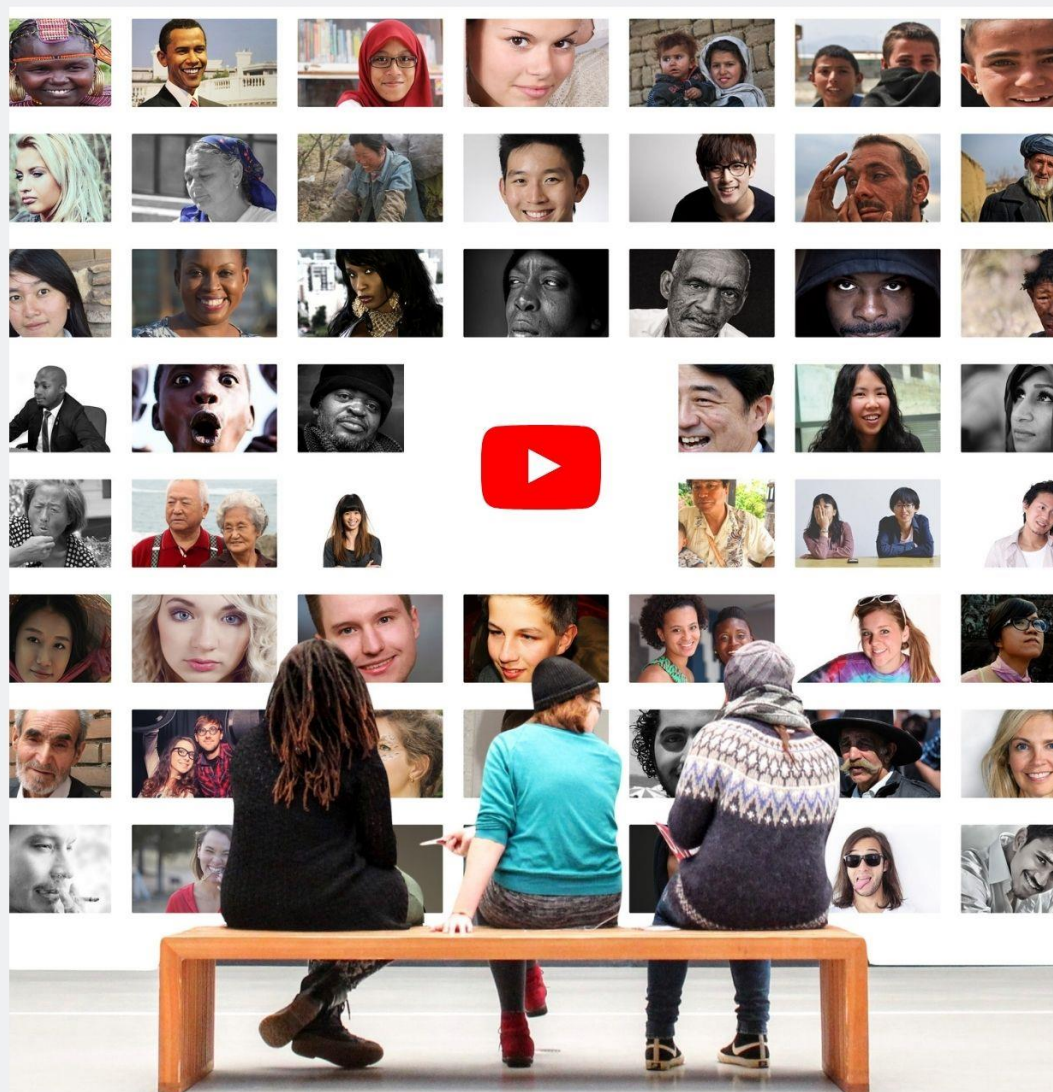


UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ECITE Professor Raul Córdula - Campina Grande/PB

Disciplina: Língua Portuguesa **Professora:** Jéssica dos Anjos Pinheiro

Estudante: _____ **Turma:** _____



**A LEITURA MULTIMODAL:
IDENTIDADES E MULTICULTURALISMO**



APRESENTAÇÃO

Você já observou ao seu redor e atentou para a diversidade de significados e expressões que são produzidos nas práticas sociais? Conseguiu notar que através dos seus cinco sentidos é possível experimentar o mundo de diversas formas? Percebeu os múltiplos meios pelos quais as pessoas se expressam, comunicam e interagem entre si?

Se a sua resposta foi sim ou não, gostaria de te fazer refletir um pouco mais sobre esses questionamentos e perceber que cada um desses fenômenos citados é fruto da linguagem. Seja por meio das palavras, cores, sons, movimentos, imagens, entre tantos outros modos, que podemos contemplar através da leitura.

Por acompanhar o humano desde a sua gênese, a linguagem, assim como seu utilizador e o meio em que é desenvolvida, evoluiu e atravessou os séculos, tornando-se plural e se materializando em vários gêneros textuais. E por falar em textos... Você, com certeza, por estar nessa etapa da vida comum e da vida escolar, já percebeu que há uma infinidade deles, não é? Esses podem ser veiculados em uma simples folha de papel ou em uma complexa tela de smartphone. Gêneros textuais, que independente do suporte, podem ser decifrados por meio da leitura, sejam eles verbais, não-verbais, estáticos e/ou em movimento.

Os textos em vídeo fazem parte da esfera do audiovisual que você deve conhecer como filmes, séries, videoclipes, entre outros, sendo gêneros consumidos diariamente por uma grande parte de espectadores que acessam plataformas digitais como o YouTube. Nesse módulo, você irá conhecer um pouco mais e se aprofundar no gênero audiovisual videoclipe, composto por diversas linguagens e híbrido em seu discurso; se apropriando de intenções artísticas e publicitárias. Para ler com mais propriedade você aprenderá um novo modo de olhar para o texto com uma perspectiva multimodal.

A fim de que você possa participar efetivamente desse projeto e alcançar os objetivos de aprendizagem, dividimos este módulo em quatro unidades: (I) Leitura e suas possibilidades; (II) Multimodalidade, audiovisual e videoclipe; (III) Cultura, identidade e sociedade; e (IV) Luz câmera, ação. Nessas unidades, além do estudo do gênero textual videoclipe, trataremos da temática do Multiculturalismo a respeito da diversidade e das múltiplas identidades.

Convidamos você para fazer parte desse plano de ensino e se comprometer até o final. Este material foi feito pensando em você, portanto, aproveite-o e bons estudos!

AUTORES



É graduada em Letras pela UEPB (2016), durante esse período atuou como monitora do MAPP, bolsista no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e professora-estagiária no SESC-Centro; É especialista em Língua, Linguística e Literatura pela Pós-FIP (2018); Mestranda na Linha de Pesquisa Linguagens, Culturas e Formação Docente do PPGFP pela UEPB; e integrante do grupo de pesquisa Teosseno.

Graduado em Letras pela UEPB (2003); Mestre em Letras, com habilitação em Linguística e Língua Portuguesa, pela UFPB (2006); Doutor em Linguística pela UFPB (2011); Professor do Departamento de Letras e Artes (DLA) e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da UEPB, Campus I, Campina Grande; e Líder do grupo de pesquisa Teosseno.



*O ícone reproduzido na capa deste módulo e nas divisões das unidades concernente a um dos recursos da marca YouTube teve seu uso autorizado através de contato pelo e-mail empresarial branding@youtube.com.

SUMÁRIO

UNIDADE I: LEITURA E SUAS POSSIBILIDADES

LENDO O MUNDO, LENDO IMAGENS	06
COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	07
LINGUAGENS E SIGNOS	10
Comunicação paralinguística	12

UNIDADE II: MULTIMODALIDADE, AUDIOVISUAL E VIDEOCLÍPE

MULTIMODALIDADE	17
AUDIOVISUAL	19
VIDEOCLÍPE	23
Comunicação cinésica e proxêmica	28
Categorias do videoclipe	32

UNIDADE III: CULTURA, IDENTIDADE E SOCIEDADE

CULTURA E LINGUAGEM	45
CONSUMO E LEITURA	50
DIVERSIDADE: CARACTERÍSTICA HUMANA	54
CULTURA APRESENTACIONAL	59

UNIDADE IV: LUZ, CÂMERA, AÇÃO

O VIDEOCLÍPE POR QUEM O FAZ	66
Instruções para o trabalho com o gênero mesa redonda	70
Ficha de participação	71



UNIDADE I



**LEITURA E SUAS
POSSIBILIDADES**

LENDO O MUNDO, LENDO IMAGENS

Para perceber os significados que são produzidos no mundo, as pessoas utilizam os recursos sensoriais nomeados de os cinco sentidos que são a visão, o tato, o paladar, o olfato e a audição.



<http://www.estrategiadigital.pt/wp-content/uploads/2014/11/marketing-sensorial.jpg>

refletindo...



Em sua *experiência cotidiana*, lembre de um exemplo em que cada recurso sensorial foi importante para que, ao observar o mundo, você obtivesse informações.

Dessa forma, realizamos a leitura e a interpretação de tudo o que é produzido ao nosso redor, isso acontece desde os primeiros momentos de nossa existência até a finalização da vida. Veja o vídeo para saber mais:



Então, podemos entender que a leitura não é feita somente quando somos alfabetizados, mas desde quando nos compreendemos enquanto indivíduos. Passamos a notar cores, símbolos, expressões, palavras, texturas, gostos, aromas, sons, movimentos, e a fazer interpretações dos significados produzidos por cada um deles. Todos esses elementos são signos que atuam enquanto recursos da linguagem para produzir comunicação.

Que tal experimentarmos e testarmos essa tese na prática? Para isso, leia os textos a seguir e reflita: o que eles representam para você?



https://static.vecteezy.com/system/resources/previews/000/461/781/non_2x/white-flag-blue-sky-background-poster-vector.jpg



Le Désespéré (Gustave Courbet)



<https://www.extra-imagens.com.br/Papelaria/Placas/>

Encomendou alma gêmea
mas teve sêxtuplos.
(M.M. Soriano)

<https://www.pensador.com/frase/MjUwMzMyNg/>

COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Como dito anteriormente, a linguagem também é produtora de comunicação. Mas afinal, em que consiste a comunicação? Como ela acontece? O que significa comunicar? Quais são os fatores que possibilitam esse fenômeno de acontecer?

Para nos ajudar a entender essa finalidade da linguagem, assistiremos a animação intitulada Comunicação, disponibilizada na plataforma do YouTube. Através da câmera do seu celular, acesse o QRcode abaixo para conferir o vídeo. Caso seu smartphone não tenha essa opção, acesse o link do YouTube ao lado ou baixe o app QRobot para acessar nossas recomendações de leitura a partir daqui.



<https://www.youtube.com/watch?v=C46FsySwXGs>

Assim, passamos a perceber que a necessidade da comunicação, de se fazer entender e produzir significado, não é uma urgência apenas do século XXI, mas vem desde antes do advento da escrita, período conhecido como Pré-História.

Esse período está registrado bem próximo da gente na conhecida Pedra do Ingá, Itacoatiara. Você conhecia, já ouviu falar ou fez alguma visitação?



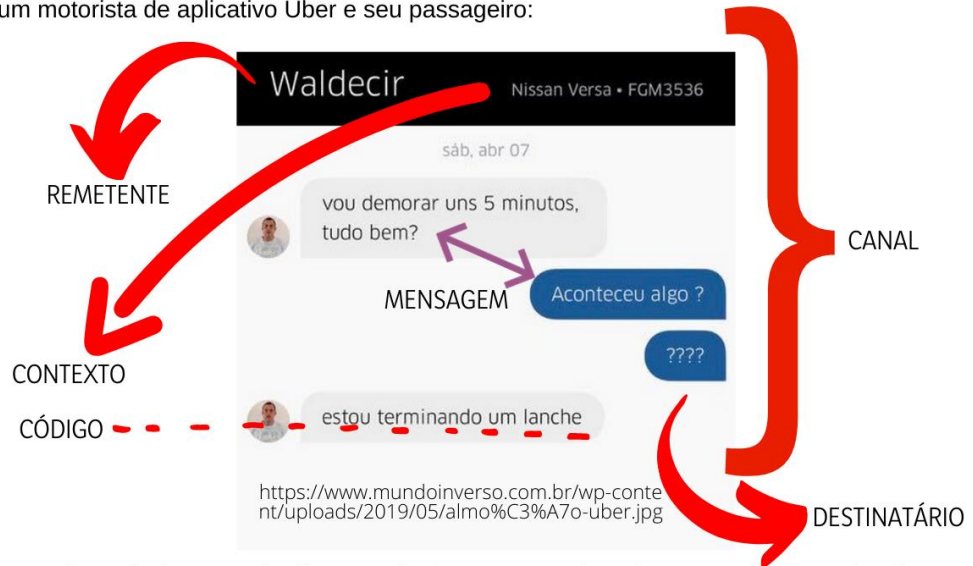
https://ensinarhistoriajoelza.com.br/stj/wp-content/uploads/2014/12/52a_Pedra-do-Ingá.jpg

A partir desse exemplo, podemos notar que os meios utilizados para a comunicação não são os mesmos no decorrer do tempo, eles se ressignificam ou tomam uma nova forma, pois ao compararmos as inscrições rupestres entalhadas na rocha com os nossos recursos em 2020, verificamos semelhanças e diferenças, as quais serão explanadas na sequência com base nos Elementos da Comunicação e na Evolução dos Meios de Comunicação, respectivamente.

Vamos conferir? Então, como diz o Chapolin:



Para falarmos de Elementos da Comunicação, precisamos conhecer a teoria de Roman Jakobson, um dos principais estudiosos da linguagem no século XX. O autor apresenta que para efetivarmos o processo da comunicação são necessários pelo menos seis fatores para essa concretização, os quais estão exemplificados na conversa entre um motorista de aplicativo Uber e seu passageiro:

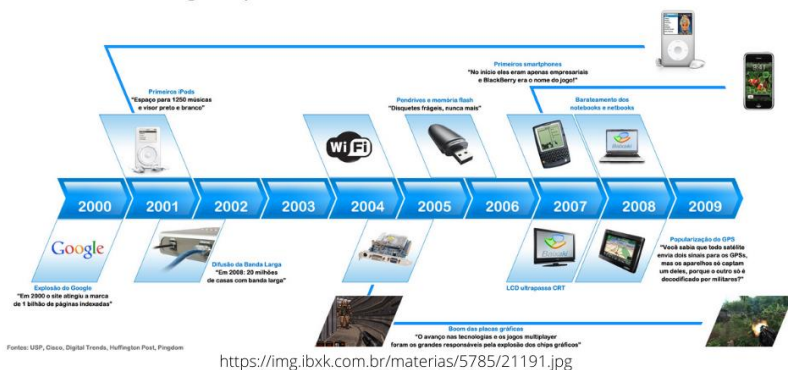


A partir do exemplo, é perceptível a presença dos elementos da comunicação nas situações de uso da linguagem e interação no cotidiano por meio dos gêneros textuais mais diversos, sendo essa a marca de semelhança entre essa comunicação realizada nos nossos dias e aquela comunicação realizada na Pré-História, ou seja, conter interlocutores, mensagem, código, contexto e canal.

Passando das similaridades para as diferenças, vamos ter os Meios de Comunicação ou Tecnologias da Comunicação, as quais ampliaram as possibilidades de canais e suporte para a transmissão de mensagens entre emissor e receptor, diversificando o espaço pelo qual o homem pode produzir significados.

Observemos a seguinte linha do tempo:

10 tecnologias que mudaram a década



Com base nessa linha do tempo, percebemos o quanto o humano busca alternativas para comunicar-se com os seus pares, explorando o potencial tecnológico em seu favor, ampliando as possibilidades de transmissão de mensagens.

Vamos refletir sobre isso?



Atividade de Reflexão

Tendo em vista tudo que você leu até aqui, disserte sobre os questionamentos seguintes:

1. Pensando nas tecnologias da comunicação citadas por seus pais, avós e professores, pessoas mais velhas do que você, quais delas poderiam ser acrescentadas antes de 2000 na linha do tempo lida? Por que elas foram importantes para aquela época?

2. Quais meios de comunicação seriam inseridos após 2009? Existem novos suportes utilizados por você além dos citados na linha do tempo? Em que eles o auxiliam na comunicação cotidiana?

3. Existem diferenças entre esses meios de comunicação mais recentes e os mais antigos. Cite-as.

4. Você poderia listar também as semelhanças? Quais são elas?

LINGUAGENS E SIGNOS

Agora que refletimos sobre as potencialidades da comunicação, precisamos lembrar que esse fenômeno só é possível por causa da linguagem. Todo nosso percurso até aqui, tanto oral como escrito foi permitido pela linguagem.

Ludwig Wittgenstein, em sua filosofia, diz que: "os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo". Então é importante que saibamos cada vez mais sobre esse fenômeno.

Afinal, o que é linguagem?
Conforme o Dicionário Oxford Languages, a primeira definição apresentada é:



linguagem:

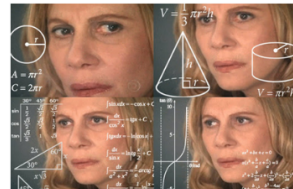
substantivo feminino

1. LINGÜÍSTICA

qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc."l. humana"



E afinal, o que são signos?
São aqueles relacionados às
datas do nascimento referentes
aos astros no céu?



Para ampliarmos o nosso conhecimento sobre linguagem, é essencial entendermos o que são signos. Para isso, vamos ouvir o episódio Signos e Semiótica do podcast Spin de Notícias, disponibilizado pela plataforma do aplicativo Spotify que esclarecerá algumas de nossas dúvidas. Vamos lá?



<https://open.spotify.com/episode/1APIOa9bZLOWUyFz9cZ1fb>

Utilize este espaço para escrever as suas observações apreendidas por meio do episódio. Evidencie tudo que lhe chamou a atenção sobre signo, linguagem e comunicação para, em seguida, socializarmos com os demais colegas da turma:

A partir dessa exposição e reflexão, começamos a ampliar nossa visão de mundo, e assim implementamos uma nova forma de ler os signos ao nosso redor. Por que isso acontece? Porque a sociedade é produtora de significados, como vimos, e esses são ex-

pressos através dos gêneros textuais mais diversos. Acessamos esses gêneros por meio dos nossos cinco sentidos decodificando as mensagens que ali são expostas, mas o processo não termina apenas na percepção. Amplia-se para o âmbito da interpretação no qual acessamos os sentidos produzidos, as intenções, entre outros, que nos conduzem como em um labirinto cheio de pistas que nos possibilitam chegar a um ou vários entendimentos possíveis de um texto.

Foi possível notar a diferença entre os signos utilizados nos gêneros textuais videoclipe e letra de música? Isso é provável pelos tipos de linguagem explorados em cada um deles. No primeiro, no videoclipe, há a presença tanto da linguagem verbal quanto de outras linguagens não verbais que são as sonoras, imagéticas e performáticas. No segundo texto, há a predominância da linguagem verbal. Mas, o que significa linguagem verbal e linguagem não verbal?

Tais linguagens são diferenciadas pelos seguintes aspectos:

linguagem verbal:

É composta pelos signos convencionais das palavras.

Podem ser:

- Faladas, escritas ou cantadas.

Exemplo de gêneros textuais que tem essa

linguagem como predominante: *Letra de música*

Relativo à convenção, ou seja, acordo sobre determinada atividade, assunto que obedece a entendimentos prévios e normas baseadas na experiência recíproca.



linguagens não verbais:

São aquelas formadas por signos performáticos, sonoros, ou imagéticos.

Podem ser:

- Desenhos, fotos, danças, etc.

Exemplo de gêneros textuais que tem essa

linguagem como predominante: *Placas de trânsito*

Associado ao desempenho, representação e movimento.

Na próxima unidade, verificaremos como essas linguagens se comportam nos textos, o quanto auxiliam na produção de sentidos, observaremos suas funções para a comunicação, além de vermos as potencia-lidades linguísticas dos textos na esfera do audiovisual.

Antes de passarmos para a essa nova etapa que virá, vamos ler e refletir sobre o texto Comunicação Paralinguística, publicado pela professora Olga Pombo. Ele nos ajudará a antecipar alguns conhecimentos que serão abordado no decorrer deste material.

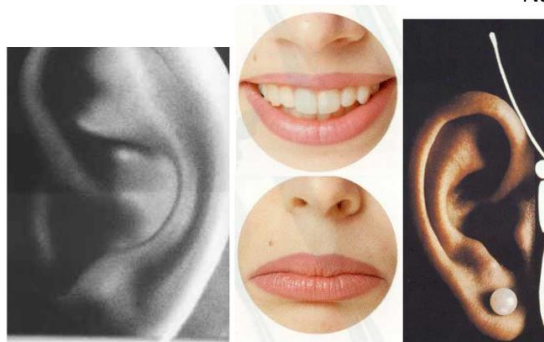
Aproveite e em seguida faça anotações sobre tudo o que descobrimos até aqui.



Comunicação Paralinguística

Olga Pombo: opombo@fc.ul.ptcil.

Não escondas nas palavras coisa alguma
Ouvindo-se sabe o que não se lê.
Não finjas na voz que sempre te engana
No timbre da voz é que a gente vê.
(Augusto Deodato Guerreiro)



Ouve o silêncio - a voz universal.
Só ele é o verdadeiro confidente
Do coração de tudo.
Poeta angustiado
E penitente,
Mudo
A teu lado
É que eu sou transparente (...)
(Miguel Torga)

A comunicação paralinguística diz respeito à relação entre os sons (ondas sonoras) vocais (no mar da voz) e (na areia d) o silêncio.

A emissão vocal de sons, seja de interjeições e sons como "hum", "Tchsss", etc., de onomatopeias ou de palavras, permite conjugar uma infinidade de possibilidades sonoras. Para além da riqueza e unicidade do timbre, que define em grande parte a individualidade do emissor, há ainda um universo imenso de combinações e variações múltiplas de entoações, projecções, articulações, modulações, alturas, durações, pausas, ritmos, andamentos, intensidades dos sons e dos silêncios que os envolvem de que nos podemos socorrer.

É como se todos estes recursos estivessem à disposição do homem enquanto compositor (que escolhe e funde sons), maestro (que dirige e articula as opções sonoras), interprete (que executa a sua composição) e ouvinte (que escuta e aprecia os vários desempenhos) da obra comunicativa.



Entre os sons e o silêncio há pois um jogo múltiplo e mágico de significados que se escondem e revelam nas acrobacias da voz.



É por isso que saber falar e saber ouvir é uma arte difícil.

É por isso que ter prazer em dizer e estar disponível para escutar são desafios incontornáveis do quotidiano de professores e alunos.

Propomos-lhe, agora, a audição de meia dúzia de excertos sonoros captados em contexto escolar, tanto de alunos como de professores, sons verbais e pequenas palavras as-

sociadas a atitudes de aprovação (ex.: sim, claro) e de negação (não sei, não faço ideia), interjeições, interrogações e exclamações e ainda um "mini-diálogo".

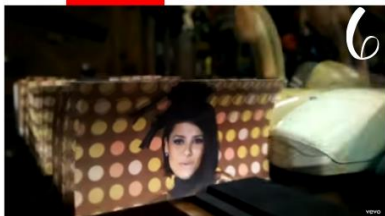
É interessante constatar como os mesmos sons e as mesmas palavras, em função das nuances expressivas utilizadas, ganham tão diversas significações: agressivas, dóceis, impositivas, assertivas, monocórdicas, cativantes, entusiastas, agradáveis.

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/lugares/naoverbal/paralinguistica.htm>

Anteriormente, na definição apresentada pelo Dicionário Oxford Languages, são citados os "signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais" como exemplo das pistas pelas quais são expressas ideias. A seguir temos o videoclipe da música "Quem eu sou", da cantora Sandy. Vamos conferir como esse processo acontece por intermédio da leitura? Anote suas percepções sobre as cenas selecionadas:



<https://www.youtube.com/watch?v=ohS88T7itWw>



Por meio da leitura do videoclipe, conseguimos perceber que vários signos são utilizados para transmitir mensagens. Vimos e ouvimos que palavras são utilizadas para produzir significado pela letra cantada, temos também uma personagem que muda de fa-

certas e atua por meio do uso de acessórios, gesticula para demonstrar a alteração de sua personalidade. Observa-se que ela está posta em fotografias que por meio da técnica de animação quadro a quadro produz uma ilusão de ótica de movimento. O cenário está repleto de símbolos retrôs, semelhante a um depósito repleto de itens antigos espalhados de forma desordenada. A partir dessas percepções, reflita sobre as questões a seguir:

Atividade de Leitura

1. Com base no que foi citado no parágrafo anterior, o que mais você percebeu através da leitura do videoclipe?

2. Alguns dos signos verbais, visuais, sonoros ou performáticos utilizados no videoclipe fizeram referência ao seu universo de experiências pessoal? Assista ao vídeo novamente, pausando para anotar mais detalhes.

3. Com a observação do gênero textual letra de música presente no videoclipe e transcrito ao lado, é possível ver mais sentidos produzidos além dos listados?

4. Em que o conhecimento dos recursos da comunicação paralinguística auxilia na leitura das linguagens verbal e não-verbal contidas em textos como o videoclipe "Quem eu sou"?

QUEM EU SOU

Composição:

Sandy Leah e Lucas Lima

A vida me mostrou
Que é pouco o que eu sei
Eu abro a porta
Pro que eu não perguntei
E assim eu vou

Procurando
Nos meus sonhos
Descobrimo quem
Realmente eu sou
Inventando um caminho
Libertando quem
Realmente eu sou

A vida é assim
Não vem com manual
E só perde quem não corre
atrás
Quem não joga o jogo
Por ter medo de errar
Mas quem se sente pronto pra
viver
Deixo o sol guiar o meu olhar
E assim eu vou

<https://www.lettras.mus.br/sandy/1676288/>

ANOTAÇÕES



A series of horizontal lines for writing, organized into several rows across the page.

UNIDADE II



**MULTIMODALIDADE,
AUDIOVISUAL E
VIDEOCLÍPE**

MULTIMODALIDADE

Na unidade anterior, nos voltamos para o entendimento sobre as possibilidades de leitura do mundo e vimos o quanto os signos inseridos na linguagem colaboram para comunicação enquanto objetivo social. Vimos que a comunicação é possível por causa de elementos e meios para sua efetivação. Percebemos que dependendo dos signos utilizados, o tipo de linguagem é modificado, predominando o verbal ou o não verbal.



No entanto, e quando os signos que formam um gênero textual são tanto verbais quanto não verbais? Será que há sempre uma hierarquia linguística para o entendimento de determinado texto? Caso excluamos o verbal em detrimento do não verbal ou vice versa, teremos lacunas em nossa compreensão durante a leitura de um texto?

Em relação ao primeiro questionamento, quando temos gêneros textuais que são formados por uma linguagem mista, ou seja, composta tanto por signos verbais quanto não verbais, os classificamos como **multimodais**. Mas consideramos que a multimodalidade não é privilégio apenas de alguns textos em especial, mas compreendemos que todos os gêneros textuais possuem algum grau de multimodalidade.

Por exemplo, o que te faz diferenciar a prosa do verso? Os dois compõem gêneros textuais predominantemente verbais, porém o aspecto visual de sua estrutura nos permite diferenciá-los.

Dessa forma, a multimodalidade apresenta-se enquanto elemento intrínseco desses e das demais produções textuais sejam elas quais forem.

Tradução:
Mantenha a calma
e siga em frente.



https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/30/Keep_Calm_and_Carry_On_Poster.svg/1200px-Keep_Calm_and_Carry_On_Poster.svg.png

Composto por múltiplos modos, "esses modos se remetem a quantidade de mais de um sistema de signos utilizado, ou seja, obter no texto uma diversidade de linguagens: orais e escritas, corporais, auditivas e imagéticas. A combinação dessas linguagens tem o intuito de agregar, complementar, reforçar ou até divergir significados".

(PINHEIRO, 2016, p. 31)



Os modos vistos na definição anterior são signos que sinalizam para representações de coisas que conhecemos, fazendo com que por meio da linguagem haja uma espécie de materialização daquilo que desejamos representar ou expressar.

Por exemplo, no meme inserido na página anterior, temos uma fotografia do personagem Willy Wonka encenado pelo ator Gene Wilder na primeira adaptação fílmica do livro A Fantástica Fábrica de Chocolate.

“é uma expressão cultural que é passada adiante de uma pessoa ou grupo para outra pessoa ou grupo” (GUNDERS E BROWN, 2010, p. 4), a fim de produzir humor, satirizar, criticar e refletir.



Por mais que você não obtivesse essas informações de antemão, através dos modos/signos da expressão facial e da posição da mão, faz-se a referência a um conhecimento que temos de mundo, ou seja, remete à postura de um ouvinte prestando atenção. Para além desses signos, tem-se o enunciado clássico de um meme estático posto ao redor da imagem "Conte-me mais sobre isso" que para nós, falantes do português brasileiro, funciona como signo linguístico de fácil entendimento, por causa do nosso repertório vocabular, representa-nos alguma informação no mundo.

Dessa forma, conseguimos ver em um exemplar de texto multimodal que os signos variados não atrapalham uns aos outros nesses gêneros, mas colaboram para a nossa compreensão. Não há na multimodalidade uma batalha entre os signos para saber qual o mais importante ou que algum se sobreponha, mas sim um enriquecimento de sentidos a partir de cada signo inserido.



Assim, a multimodalidade permite “percebermos que o mundo humano, o mundo da linguagem e da cultura, é um mundo constituído de sinais e por sinais”, pois a raiz do ser humano é a “sua capacidade de pensar, expressar-se e comunicar”. (FIDALGO, 1999, p. 10, 11)

Refletindo nessa citação e no conceito de multimodalidade construído até aqui, faça uma pesquisa sobre o texto contido na página anterior "Keep Calm and Carry On", veja sua origem, significado e sua função social no período da Segunda Guerra Mundial e na época da pandemia do coronavírus em 2020. Anote o que encontrar de pertinente para discutir em sala com seus colegas.

AUDIOVISUAL

Como visto, o aspecto da multimodalidade está inserido em diversos gêneros textuais, desde os que contêm linguagem predominantemente verbal como poema e prosa, bem como os verbo-visuais a exemplo do meme. No entanto, não é somente o elemento imagético que corresponde ao tipo de linguagem não verbal. Para além disso, observamos outras variantes que foram citadas na Unidade I no tópico Linguagens e Signos e aqui vamos ampliar.

Existem alguns gêneros textuais que são construídos a partir de elementos multimodais de duas naturezas: sonoros e visuais. Os elementos sonoros que os compõem podem ser palavras faladas, cantadas, melodias, ruídos, efeitos, sons dos mais variados, ou seja, têm a possibilidade de serem percebidos através da audição. Já os elementos visuais são aqueles formados por signos linguísticos escritos, imagens, fotografias, gestos, expressões faciais, gráficos, todos percebidos pela visão. Esses gêneros textuais que contêm sua linguagem formada tanto por elementos de natureza sonora quanto visual são denominados audiovisuais.

Os gêneros textuais audiovisuais podem ser de vários tipos, por exemplo:

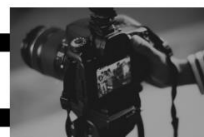


O termo "audiovisual" pode parecer genérico porque pode se referir à comunicação por som e imagem, a uma linguagem produtora de significados, a uma tecnologia da comunicação ou até ao produto final dessa produção.

"Esse termo surgiu pela primeira vez na década de 30, quando houve a transição do cinema mudo para o cinema falado. Desde então, este conceito somente evoluiu, especialmente com o advento da televisão e mais recentemente com a Internet e o lançamentos de outras plataformas de comunicação."

<http://savoicom.blogspot.com/2015/05/conceito-audiovisual.html>

Indicações de leitura



SÉRIE



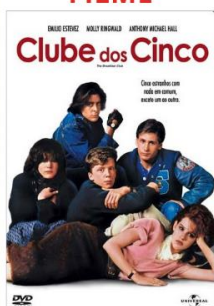
https://br.web.img2.acsta.net/pictures/210/100/2101000_3_20130603204213408.jpg

RESUMO

O coral da McKinley High School costumava estar no topo do mundo dos corais, mas uma série de escândalos o transformaram em um abrigo de estudantes desajeitados e rejeitados pelos "populares". Will Schuester, um professor otimista, se ofereceu para tomar a liderança do coral e restaurar sua glória - e para isso, conta com a ajuda da professora Emma Pillsbury. É uma tarefa difícil, pois o coro conta com Kurt, uma soprano nerd e dramática, Mercedes, uma diva que se recusa a ser segunda voz, Arty, um guitarrista que passa mais tempo fugindo dos colegas do que pensando em garotas, e Tina uma garota estranha que precisa aprender a controlar sua timidez. A única esperança de Will são Rachel Berry, uma garota perfeccionista que está convencida que o coral é sua passagem para o sucesso, e Finn Hudson, o jogador de futebol popular que, além de ser lindo, tem uma voz de veludo. O único problema é que Finn deve proteger sua reputação e manter o namoro com Quinn, a garota mais popular da escola, e seu arrogante colega de time, Puck. Motivado por um segredo em seu passado, Will está determinado a fazer o que for preciso para ajudar o coral, mesmo que todos pensem que ele está maluco. Ele vai provar que todos estão errados - desde sua esposa Terri até a capitã do time de líderes de torcida, Sue Sylvester.

<https://m.minhaserie.com.br/serie/404-glee>

FILME



SINOPSE

Cinco adolescentes do ensino médio cometem pequenos delitos na escola e, como punição, têm que passar o sábado no colégio e escrever uma redação contando o que pensam de si mesmos. O grupo reúne jovens com perfis completamente diferentes: o popular, a patricinha, a esquisita, o nerd e o rebelde. No decorrer do dia, eles passam a se conhecer melhor e a aceitar suas diferenças, compartilhando seus maiores segredos.

<https://www.google.com/search?q=o+clube+dos+cinco&oq=o+&aqs=>

DOCUMENTÁRIO



<https://youtu.be/w6PWF1u3rhc>

ANIMAÇÃO



https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/c/cb/O_menino_e_o_mundo.jpg

SINOPSE

Cuca é um menino que vive em um mundo distante, numa pequena aldeia no interior de seu mítico país. Certo dia, ele vê seu pai partir em busca de trabalho, embarcando em um trem rumo à desconhecida capital. As semanas que se seguem são de angústia e lembranças confusas. Até que, numa determinada noite, uma lufada de vento arromba a janela do quarto e carrega o menino para um lugar distante e mágico.

<https://megahdfilmes.tv/filmes/o-menino-e-o-mundo/>

COMERCIAL PUBLICITÁRIO



LEGENDA

O que é Avon? Avon não é só uma companhia de maquiagem. Somos uma marca que fala muito além da beleza estética. [...] Levantamos a voz para inspirar a real beleza de se sentir confiante, independente e livre. Somos a marca que, há mais de 130 anos, acredita no poder das mulheres. Essa é nossa missão.

<https://www.youtube.com/watch?v=5XLs ndrVP8>

A partir do que foi exposto e do que conhecemos sobre multimodalidade e audiovisuais. Convido você a refletir e a responder aos questionamentos seguintes acerca desses conteúdos propostos.



Atividade de Reflexão

1. As indicações de leitura contidas na página anterior podem ser consideradas enquanto correspondentes a gêneros textuais audiovisuais? Justifique sua resposta percebendo quais características são similares entre esses textos.

2. Como a linguagem multimodal colabora para a formação desses gêneros textuais audiovisuais?

3. Nas indicações de leitura, a série televisiva Glee está sendo representada pelo resumo da história e pela capa do DVD da primeira temporada da atração. Que relação pode ser estabelecida entre estes dois textos por meio da descrição e da fotografia das personagens?

4. Esse mesmo processo acontece entre as demais sinopses e resumos predominantemente verbais e nas capas com uma linguagem explicitamente mista. Escolha um outro texto contido na página anterior enquanto indicação de leitura para comentar, leve em consideração aquele que mais lhe chamou a atenção.

Segundo o relatório de pesquisa do Comitê Gestor da Internet em 2018, no Brasil, 94,5% dos brasileiros possuíam TV e/ou telefone celular em seus domicílios, sendo esses dois meios de comunicação propiciadores de transmissão de gêneros audiovisuais. Dessa forma, é possível constatar que grande parcela da população nacional consome esses gêneros?

É preciso refletir que isso não é tão simples assim, o recurso material é o acesso inicial, mas é preciso ter assinatura em operadoras de telecomunicação e demais serviços de *streaming* para ter acesso total.



Podemos formular algumas suposições sobre a razão da obtenção desses dois meios de comunicação: busca por informações, alternativa de entretenimento ou questões culturais. É possível afirmar de antemão que a terceira hipótese é comprovável, mas será abordada com maior amplitude na terceira unidade. Por enquanto nos deteremos nas duas primeiras.



Informação e entretenimento são disponibilizados somente por esses dois veículos de comunicação



Se a resposta for não, precisamos verificar quais são os outros meios comunicativos produtores de informação e entretenimento. Ao realizarmos essa verificação, notaremos que eles são formados por linguagens sonoras, outros por linguagens verbais, alguns por linguagens visuais, tendo também a compilação do verbo-visual. Assim constatamos a atratividade do audiovisual pelas linguagens utilizadas nele, ou seja, por causa da multimodalidade.



Um dentre esses gêneros audiovisuais é o videoclipe que estudaremos a partir daqui e nas unidades seguintes.



Mas, afinal, você sabe o que é videoclipe? Já assistiu algum? Costuma consumir esse gênero textual audiovisual? Se sim, apresente um exemplo. Registre abaixo suas percepções iniciais sobre esse gênero.

VIDEOCLÍPE

O videoclipe é um gênero textual composto por uma linguagem multimodal (característica intrínseca aos textos audiovisuais) e um sistema híbrido, ou seja, sua raiz está ligada a outros sistemas tais como:

Esse gênero é um recurso em que seus emissores atribuem a funcionalidade em seu meio de ser um produto estético. Dessa forma, sua intencionalidade abrange dois campos em sua potencialidade midiática, sendo eles:



1. CAMPO PUBLICITÁRIO

Utiliza recursos linguísticos persuasivos com o objetivo de convencer o leitor a consumir um produto que no caso do videoclipe não é apenas um, mas é a música, o próprio vídeo musical, o artista, a moda lançada por esse artista, uma marca, bem como os discursos defendidos.

2. CAMPO ARTÍSTICO

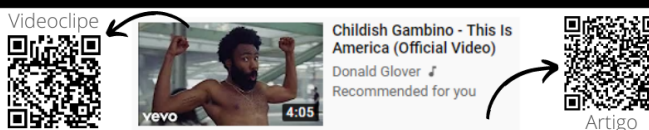
Explora, por meio dos apelos estéticos (forma), técnicos e comunicativos, a transmissão de uma manifestação humana das emoções, ideias, percepções, promovendo a apreciação de uma obra e provocando uma reflexão sobre uma dada temática abordada.



A Lição de Anatomia do Dr. Tulp (Rembrandt)

Por ser um gênero textual composto por tantos aspectos plurais, a leitura dele deve ser realizada com uma ótica crítica semelhante a dos iluministas. Crítica no sentido de dissecar: examinar com cuidado cada uma das partes para perceber cada um dos sentidos postos. Nos posicionaremos sobre o texto como os personagens da obra barroca ao lado. Vamos participar dessa aventura?

A seguir leremos um artigo para entendermos ainda mais sobre a posição comunicativa do emissor e do receptor de uma obra artística e perceberemos as razões pelas quais o videoclipe faz parte desse campo através da reflexão feita a partir de uma entrevista disponibilizada pelo artista americano Childish Gambino acerca do vídeo "This is America". O videoclipe em questão se popularizou em 2018, sendo premiado e comentado mundialmente. Já ouviu falar dele? Caso não, vale a pena conferir.



Porque Childish Gambino se recusa a explicar This is America

10 jun 2018 por malu gouvêa, publicado em música

Qual é o efeito de uma interpretação pronta sobre um fenômeno cultural?

O rapper americano Childish Gambino – também conhecido pelo seu trabalho como produtor e ator, sob o nome Donald Glover, em obras como Atlanta e Han Solo: Uma História Star Wars – lançou no dia 5 de maio a música e o clipe de This is America.

A reação internacional foi imediata, pelo conteúdo forte e com caráter de denúncia que Gambino traz junto a Hiro Murai, diretor do clipe. O músico protagoniza como uma personagem que muitos reconheceram como a própria América, mostrando a forma como ela se utiliza da cultura negra como espetáculo, mas se empenha em apagar sua população. Diversos textos e vídeos foram feitos com o único objetivo de analisar minuciosamente cada cena e referência – são muitas -, o que envolveu até mesmo o não-lugar presente em Corra!.

Devido a essa curiosidade em relação às intenções e feitos do clipe, durante uma entrevista sobre a estreia de Han Solo o entrevistador Chris Van Vliet perguntou a Glover se ele poderia explicar o vídeo, ao que ele respondeu que não. Para começar a entender o porquê, é preciso responder a uma pergunta que pode parecer simples, mas que é de suma importância:

Até onde o artista tem poder sobre a própria obra?

O artista tem um espaço delimitado com certa precisão. Isso acontece porque toda a intenção pode ser carregada e executada durante a produção, mas quando essa é lançada ao público, esse universo é expandido e pode ir muito além desta ideia inicial. A questão é que a arte traz um espaço interpretativo rico e cheio de subjetividade – é por isso que, como o próprio Glover disse, ao entrar em contato com as suas obras, “você pode ir embora e levar qualquer coisa que você precise levar embora com você”.

O processo tem muito em comum com o que acontece em zonas de fronteiras culturais, onde os movimentos são ressignificados a partir de cada receptor, a depender das experiências e costumes que traz consigo. Para além desse aspecto físico e espacial dos contatos, da mesma forma entramos em contato com expressões que estão além de nós, mas que terão um sentido próprio e coerente com aquilo que conhecemos.

Essa é a grande importância da arte: ela não é finda nela mesma, ela instiga o processo de criação sem o conhecimento de barreiras. É por isso que questionar ou dizer se algo que foi visto no clipe era ou não era intencional deixa de ter significado; a construção de conceitos não termina com o fim do planejamento, nem com o fim das gravações. Assim o é para todas as construções artísticas

A limitação que seria gerada, portanto, se Childish Gambino procurasse explicar ou contextualizar esse lançamento, seria inimaginável. Ele, portanto, clama para que entendamos que esse não é o seu lugar enquanto músico; a provocação está aqui. Para nós, se inicia o trabalho de refletir sobre ela – e sua imensurável importância.

<https://sessaodastres.com/2018/06/10/porque-childish-gambino-se-recusa-a-explicar-this-is-america/>

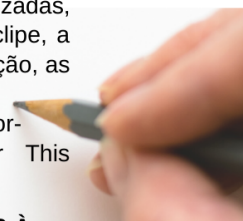
Para que você conheça a canção contida no videoclipe "This is America", inserimos a letra original na língua inglesa e a tradução da música para que você perceba os sentidos variados propostos enquanto leitor e a interprete sem limitações como vimos no artigo lido na página anterior.

Yeah, yeah, yeah, go, go away (repeat)
 We just wanna party. Party just for you
 We just want the money. Money just for you
 I know you wanna party. Party just for free
 Girl, you got me dancin'. Dance and shake the
 frame (repeat). Chorus 1: This is America. Don't
 catch you slippin' now (repeat). Look what I'm
 whippin' now. This is America (repeat).
 Look at how I'm livin' now. Police be trippin' now
 Yeah, this is America (woo, ayy). Guns in my area
 I got the strap (ayy, ayy). I gotta carry 'em
 Yeah, yeah, I'ma go into this (ugh)
 Yeah, yeah, this is guerilla, woo
 Yeah, yeah, I'ma go get the bag
 Yeah, yeah, or I'ma get the pad
 Yeah, yeah, I'm so cold like yeah (yeah)
 I'm so dope like yeah (woo)
 We gon' blow like yeah (straight up, uh)
 Chorus 2: Ooh-ooh-ooh-ooh-ooh, tell somebody
 You go tell somebody
 Grandma told me: Get your money, black man (get
 your money, black man) (repeat). Black man
 (Chorus 1)
 Look how I'm geekin' out. I'm so fitted
 I'm on Gucci (I'm on Gucci). I'm so pretty (yeah)
 I'm gon' get it (ayy, I'm gon' get it) Watch me move
 This a celly (ha). That's a tool (yeah)
 On my Kodak (woo, Black)
 Ooh, know that (yeah, know that, hold on)
 Get it (get it, get it) Ooh, work it (21)
 Hunnid bands, hunnid bands, hunnid bands
 Contraband, contraband, contraband (contraband)
 I got the plug on Oaxaca (woah)
 They gonna find you like blocka (blaow)
 Ooh-ooh-ooh-ooh-ooh, tell somebody
 (America, I just checked my following list and)
 (Chorus 2)
 Black man (one, two, three, get down)
 You just a black man in this world
 You just a barcode, ayy
 You just a black man in this world
 Drivin' expensive foreigners, ayy
 You just a big dawg, yeah
 I kenneled him in the backyard
 No proper life to a dog. For a big dog

Sim, sim, sim, vá embora (repete)
 Só queremos uma festa. Festa só para você
 Só queremos o dinheiro. Dinheiro só pra você
 Eu sei que você quer festa. Festa só de graça
 Garota, você me fez dançar. Dance e balance
 Refrão 1: Esta é a América. Não pegue você
 escorregando agora (repete). Olha o que estou
 chicoteando agora. Esta é a América (repete).
 Veja como estou vivendo agora. A polícia está
 viajando agora. Sim, esta é a América (woo, ayy).
 Armas na minha área. Eu peguei a alça (ayy, ayy).
 Eu tenho que carregá-los
 Sim, sim, vou entrar nisso (ugh)
 Sim, sim, isso é guerrilha, woo
 Sim, sim, vou pegar a bolsa
 Sim, sim, ou vou pegar o bloco
 Sim, sim, estou com tanto frio como sim (sim)
 Eu sou tão alucinado, sim (woo)
 Nós vamos explodir como sim (direto para cima)
 Refrão 2: Ooh-ooh-ooh-ooh-ooh, diga a alguém
 Você vai contar a alguém
 A vovó me disse: pegue seu dinheiro, homem
 negro (pegue seu dinheiro, homem negro) (repete).
 (Refrão 1)
 Olha como estou espreitando. Estou tão ajustado
 Estou na Gucci (estou na Gucci). Eu sou tão bonita
 (sim). Eu vou entender (ayy, eu vou entender) Veja
 como me movo. Este é um celular (ha). Essa é
 uma ferramenta (sim). Na minha Kodak (wo, negro)
 Ooh, saiba disso (sim, saiba disso, espere)
 Pegue (pegue, pegue) Ooh, trabalhe (21)
 Mil dólares (repete)
 Contrabando, contrabando, contrabando
 Eu liguei no estado do México (uau)
 Eles vão te encontrar como um som de arma
 Ooh-ooh-ooh-ooh-ooh, diga a alguém
 (América, acabei de verificar minha lista a seguir e)
 (Refrão 2)
 Homem negro (um, dois, três, desça)
 Você é apenas um homem negro neste mundo
 Você só um código de barras, ayy
 Você é apenas um homem negro neste mundo
 Conduzindo estrangeiros caros, sim. Você é um
 grande cara, sim. Eu coloquei ele no quintal
 Não há vida adequada para um cachorro. Para um
 cachorro grande



Com base nas leituras e discussões realizadas, vamos pensar mais sobre o gênero textual videoclipe, a influência das outras áreas que levaram a sua criação, as linguagens que o compõem e os campos publicitários e artísticos, este último ampliado no texto "Porque Childish Gambino se recusa a explicar This is America".



OLHOS ATENTOS, MENTE ABERTA E MÃOS À OBRA!

Atividade de Leitura

1. Que relação é estabelecida entre o fato de Childish Gambino não explicar sua obra e o fato do videoclipe ser um gênero textual também artístico?

2. Por outro lado, Gambino também utiliza-se do recurso publicitário em seu videoclipe. Como esse fator é perceptível nesse gênero textual?

3. O artista ao não se disponibilizar a explicar o vídeo, abre possibilidades para os espectadores enquanto leitores a interpretarem sua obra, porém essa interpretação não acontece sem uma origem, mas é possibilitado pelas pistas dadas pelo autor. Que pistas foram dadas por Gambino em "This is America"?

4. O leitor com o dever de interpretar a obra o faz pelas pistas dadas pelo autor citadas na questão anterior, porém, porque, diferentemente do autor, caso o leitor não interprete, não obterá sentido de um texto. Enquanto leitor, como você interpreta a obra de Gambino após as considerações do autor?

Historicamente, existem pelo menos duas explicações sobre surgimento do videoclipe.

A primeira justificativa é a que diz que a origem do videoclipe é a da inserção de trilhas sonoras nos filmes. Algo que acompanha as narrativas fílmicas a um longo período, desde a sonoridade presente no antigo cinema nomeado como mudo (figura 1). E, bem antes disso, a junção de som e imagem sempre esteve presente em rituais religiosos (figuras 2 e 3), nos precursores do teatro na tragédia grega já haviam intervenções musicais e coro cantado em meio a outras modalidades e no teatro de sombras do Japão (figura 4), considerado pai do cinema, ou no mais recente cinema novo inaugurado por Aruanda (1960).

Dessa forma, percebemos uma cadeia evolutiva em que cada gênero se arraiga a outro pré-existente, reaproveitando componentes, mas agregando aspectos originais que serão particulares desse novo gênero.

A segunda teoria diz que o videoclipe surgiu pela impossibilidade de artistas estarem em vários locais em que era solicitada a sua presença por causa da fama e da grande repercussão de suas canções. Um dos primeiros videoclipes é o da canção "A Hard Day's Night" contido no filme de mesmo nome e traduzido para "Os Reis do Iê, Iê, Iê" no Brasil. O vídeo protagonizado pelo grupo musical Beatles representa a profusão de fãs e o alcance da banda, justificando suas apresentações gravadas. Provavelmente, se a banda britânica ainda existisse em 2020 estaria realizando *lives* de grande visualização para alcançar a imensidão do seu público. Confira o vídeo!



O videoclipe exemplificado anteriormente é considerado o primeiro exemplar do gênero textual no mundo bem como o compilado de vídeos inseridos no filme. Porém, a obra inglesa possui um concorrente brasileiro para essa mesma categoria. O curta-metragem "A velha a fiar" foi lançado em 1964, mesmo ano do longa dos Beatles, no entanto com menos prestígio, apesar de conter todas as características pertinentes para ser considerado o pioneiro na classificação de videoclipe. O curta foi dirigido por Humberto Mauro, a música popular é cantada pelo Trio Irakitã e protagonizado pelo ator Mateus Colaço que representa a personagem da velha.

FIGURA 1



<https://manualgeek.com.br/wp-content/uploads/2018/01/cr%C3%ABtica.jpg>

FIGURA 2



https://www.dw.com/image/6399826_7.jpg

FIGURA 3



<https://www.visiteobrasil.com.br/galerias/carac7-acre-festival-indigena-yawa/>

FIGURA 4



<https://3.bp.blogspot.com/-15yKnhClPww/UGotp1oYZDI/AAAAAAAAAJw/OT4ufehOQDK/s1600/Teatro+de+Sombras.jpg>



<https://youtu.be/jzCMGI7VCv8>
renata correa
YouTube - 20 de set. de 2006

Frente a complexidade do videoclipe, sendo um gênero textual composto por uma linguagem audiovisual, ser um texto multimodal, ser originário de várias artes, conter intenções comunicativas tanto artísticas quanto publicitárias, para lê-lo, assim como os diversos gêneros textuais que são complexos, precisamos nos atentar não somente para a comunicação paralinguística, mas outros tipos de elementos da linguagem e da comunicação que serão conhecimentos necessários para a interpretação dos textos que se seguirão a partir daqui. Vamos lá?



Comunicação cinésica:

É estabelecida pelo corpo, desenhada por cada uma das suas partes, movimentos, gestos, posturas e expressões faciais.

Dependem de:

- Códigos culturais específicos, padronizados e convencionais.
- Contexto.

Fatores que os farão com que as mensagens sejam mais ou menos claras.

Ajudarão a confirmar ou contrariar intenções comunicativas.

Comunicação proxêmica:

Relativa ao jogo de distâncias e proximidades que se acontecem entre as pessoas e o espaço, entre pessoas.

Podem ser notados por:

- A distância espacial entre eles, a orientação do corpo e do rosto, a forma como se tocam ou se evitam, o modo como dispõem e se posicionam.

Tipos de distâncias interpessoais:

- Pública (4 a 9m);
- Social (1,50 a 4m);
- Pessoal (40cm a 1,20m);
- Íntima (corpo a corpo até 50cm).

Veremos dois tipos de linguagem cinésica que nos ajudarão a ler melhor os textos das categorias do videoclipe que virão a seguir no nosso módulo.

A primeira delas é a postura corporal que refere-se aos sentidos expressos pela posição do corpo, a ordenação das partes desse corpo ou a relação entre elas e outras linguagens. A partir do tema de abertura da novela "Senhora do Destino", com roteiro assinado pelo dramaturgo Aguinaldo Silva e dirigida por Wolf Maia em 2004. A abertura é acompanhada por trilha sonora com música "Encontros e Despedidas", tendo por compositor Milton Nascimento, mas vocalizada na novela pela intérprete Maria Rita. Nesse exemplar do gênero textual tema de abertura é possível observar como a linguagem cinésica transmite mensagens pela aparição dos personagens de corpo inteiro variando entre preto e branco e colorido. Para conferir mais, acesse o QRcode.



Analisaremos também a abertura da série televisiva *Malhação*, em sua vigésima quinta temporada intitulada *Viva a Diferença*, o programa foi roteirizado Jaqueline Vargas e equipe, sendo dirigido por Paulo Silvestrini. A música tema que a compõe é "Bate a Poeira", da artista Karol Conka, essa trilha sonora é acompanhada pela apresentação do nome dos atores que representam os personagens, característica própria desse gênero televisivo.

Como a temporada da série é ambientada em São Paulo, é o cenário que permeia todo o vídeo, iniciando pela Avenida Paulista. Todas as pessoas que aparecem no decorrer da abertura estão em movimento, seja dentro dos carros, andando, no metrô, que configura, pela postura corporal, o esteriótipo do paulista que não para, fazendo a capital ser conhecida como uma cidade que não dorme.

O movimento realizado por essas pessoas, no decorrer do vídeo, percebe-se que vem acompanhado por outras ações que ocorrem ao mesmo tempo. Podemos identificá-las pelas posturas corporais feitas pelos corpos.

Ao identificar os personagens pela ordem em que surgem na tela, vê-se que as personagens 1 e 2, ao caminhar pela cidade, portam um livro e um fone de ouvido, transmitindo por suas linguagens corporais, mais de uma ação realizada ao mesmo tempo ou a ansiedade de ter sempre algo "à mão" para fazer.



A personagem 3 retira o braço debaixo do guarda-chuva pela necessidade de levantá-lo e sinalizar com a mão o pedido de parada para o motorista do ônibus que se aproxima. Vamos analisar as linguagens corporais transmitidas pelos demais personagens enumerados e outros que aparecem no vídeo para percebermos que inferências podem ser feitas a partir dos sentidos expressos por suas posturas, movimentos, corpos, objetos, espaços que colaboram para a comunicação cinésica?



Para aguçar essa percepção, acesse o blog a seguir para conferir algumas informações disponibilizadas no site da Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional (Sbie) sobre essa linguagem e, em seguida, faça algumas anotações com observações pertinentes que o ajudarão a entender esse aspecto linguístico e analisar as imagens anteriormente apresentadas contidas nos temas de abertura das telenovelas citadas.



Além dos sentidos produzidos por meio da postura corporal, na linguagem cinésica há também a transmissão de mensagem através da expressão facial. E no consiste a expressão facial? Segundo, as especialistas Filomena Fialho e Fernanda Vaz (2003), é:

Expressão facial:

É o núcleo do rosto de um indivíduo.

Constitui-se de:

- Testa, sobrancelhas, olhos, nariz, maçãs do rosto, boca e queixo.

Seguem alguns questionamentos disponibilizados pelas pesquisadoras, a fim de nos indagar sobre como interpretamos essas mensagens faciais, vamos discutir sobre eles?



Que significa o enrugamento da testa e o franzir dos olhos, a ligeira elevação da parte periférica das sobrancelhas, a boca semi-aberta e os lábios descaídos?



Como interpretar o sorriso simples desta menina? Qual a razão os seus lábios se arredondam para trás, com uma ligeira inclinação para cima e se mantêm unidos, ocultando os dentes? As maçãs do rosto salientes que realçam o olhar frontal e aberto serão expressão de um estar sereno, satisfeito e algo introspectivo?

Por que razão a menina da esquerda dirige o olhar na direção da colega? Que é que captou a sua atenção ou que serve de repouso para albergar a fluidez dos seus pensamentos? Enquanto isso, a menina da direita parece estar concentrada na realização de uma tarefa. Mas, como entender o leve arquear das suas sobrancelhas?



Os olhos estão exageradamente abertos. As sobrancelhas elevadas e arqueadas. A testa franzida e subida. A boca entreaberta. Será tudo isto sinal de entusiasmo, convicção, sedução, ou interrogação?

A boca abre-se. Os lábios recuam e deixam ver os dentes, compondo um sorriso aberto que é enfatizado pela subida das maçãs do rosto. O olhar dirige-se em sentido ligeiramente ascendente. Que sentido transmite?



A face apresenta alguma tensão. Ou será impassividade? A abertura dos lábios é estreita e, aparentemente, pouco enérgica. O olhar está ligeiramente inclinado em sentido ascendente, lançado por cima dos óculos. Que pode tudo isto significar? Uma atitude de avaliação, indagação, explicação ?



Ao refletir sobre esses sentidos, ampliamos ainda mais nossas competências leitoras, porque não saberemos somente a leitura das palavras, que também têm sua extrema importância para compreendermos o mundo ao nosso redor e os textos mais diversos disponíveis na sociedade, mas vamos além. E para irmos além neste projeto, utilizaremos cada um dos conhecimentos construídos até aqui para conhecermos as categorias e os exemplos do gênero textual que estamos estudando: do videoclipe.

Não pare por aqui, ainda temos um mar de conhecimento pela frente.



CATEGORIAS DO VIDEOCLÍPE

Como vimos na página 23, o videoclipe é um gênero textual cheio de possibilidades e esse caráter faz com que a diversidade de produções desenvolvidas assumam classificações que serão formadas a partir das características semelhantes entre si e que possuem elementos que os distanciam de outros, constituindo categorias que serão expostas e exemplificadas a partir daqui.



Então vamos analisá-las?

PERFORMANCE

É aquele videoclipe em que o artista é intérprete da música aparece cantando ou dançando em frente às câmeras sozinho, com os demais músicos ou em grupo. O videoclipe performance serve para divulgar a imagem e a identidade do artista, principalmente, para mostrar sua postura no show com o público, com foco na linguagem sonora e na apresentação do artista como produto. A gravação é feita em um *take* (tomada) reproduzido sem interrupção de uma cena ou trecho. Esse tipo de vídeo varia entre dois tipos de *takes*.



<https://youtu.be/PKHj67-eqtK>



Potyguara Bardo - Oasis (Ao Vivo no Estúdio MangoLab)
MangoLab
3,5 mi de visualizações • há 8 meses

TAKE ABERTO

Distanciamento para mostrar o artista e as outras informações ao redor, ampliando o olhar do espectador para observar mais elementos.



TAKE FECHADO

Aproximação para que o leitor observe os detalhes ou fixe o olhar em um só ponto dando enfoque em uma informação exclusiva.



Antes de passarmos para os demais tipos de videoclipe, é preciso que entendamos alguns conceitos básicos de recursos utilizados pelos produtores desse gênero textual que são emprestados do cinema. Para isso, vamos ler o capítulo 9 de O Livro, produzido em 2019, na plataforma digital do Festival Primeiro Filme, como um complemento ao livro "Primeiro Filme: Descobrimo - Fazendo - Pensando" de Carlos Gerbase, publicado pela editora Artes e Ofícios.

ENQUADRAMENTOS: PLANOS E ÂNGULOS



A noção de enquadramento é a mais importante da linguagem cinematográfica. Enquadrar é decidir o que faz parte do filme em cada momento de sua realização. Enquadrar também é determinar o modo como o espectador perceberá o mundo que está sendo criado pelo filme. Quem enquadra bem, com senso narrativo e estético, escolhendo acertadamente como as coisas e as pessoas são filmadas em cada plano do filme, tem meio caminho andado para contar uma boa história com o cinema. Quem não sabe enquadrar está desperdiçando uma ferramenta fundamental da linguagem do seu filme e deveria procurar outra coisa pra fazer na vida.

O enquadramento depende de três elementos: o plano, a altura do ângulo e o lado do ângulo. Esse “plano” que aparece agora não é aquele mesmo “plano” de que falamos há pouco (tudo que está entre dois cortes). Plano é uma das palavras mais comuns e mais escorregadias do cinema. Além de ser uma noção da estrutura do filme, ele também é o principal componente do enquadramento. Basicamente, poderíamos dizer que escolher o plano é determinar qual é distância entre a câmera e o objeto que está sendo filmado, levando em consideração o tipo de lente que está sendo usado. Mas, em vez de explicar com conceitos, é bem mais fácil explicar como as coisas funcionam na prática.

No começo do cinema, os americanos criaram três tipos básicos de planos, que ainda hoje resolvem, embora de modo tosco, a maioria dos nossos problemas de enquadramento. Para simplificar, vamos considerar que a câmera está utilizando uma objetiva normal, que “vê” as coisas do mesmo modo que um olho humano (ângulo visual de mais ou menos 90%).

Determinar qual é o plano (noção principal de enquadramento) em cada plano (noção de estrutura do filme) que será rodado é responsabilidade do diretor, que normalmente ouve o diretor de fotografia. Os dois têm que falar a mesma linguagem. Se eles se entenderem bem com esses três conceitos (“aberto”, “médio” e “fechado”) nada mais é necessário. Ajustes finos podem ser feitos com variantes (“um pouco mais aberto”, “um pouco mais fechado”, etc.).

Na hora de analisar um filme, contudo, ou de planejá-lo com um nível maior de detalhamento, os planos podem ser classificados de uma forma mais complexa. As gramáticas da linguagem cinematográfica variam bastante, de modo que a lista a seguir é apenas uma das possibilidades. De qualquer modo, é a primeira que aprendi (nas aulas do prof. Aníbal Damasceno), e sempre se revelou útil.

Os outros dois componentes do enquadramento dependem do ângulo que a câmera está em relação ao objeto filmado. [...] Há uma possível confusão com um outro tipo de enquadramento, quando a câmera está numa posição inferior, mas seu ângulo é normal (não está virada para cima). Nesse caso, que poderíamos chamar de “ponto de vista de uma barata”, não se trata de um *contra-plongée*. É claro que o conceito não serve só para filmar pessoas. Você pode enquadrar um carro, um navio, ou uma casa, em ângulo normal, *plongée*, ou em *contra-plongée*. [...]

É claro que, mais uma vez, o conceito não serve só para filmar pessoas. Basta você encontrar o que o prof. Aníbal chama de “nariz metafísico” num carro, navio, ou casa. [...] Uma outra noção importante é o EXTRA-QUADRO, aquilo que não está sendo mostrado pela câmera, mas que pode ser imaginado pelo espectador, ou registrado pelo som. Dizemos que alguém ou alguma coisa está FORA DE QUADRO (FQ), ou *OFF*, quando não está visível naquele enquadramento, mas faz parte da história. Em livros sobre linguagem de cinema, as expressões FORA DE QUADRO e *OFF* assumem significados distintos, mas não vale a pena perder tempo com isso.

<http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>

STORYTELLING = CONTANDO HISTÓRIA

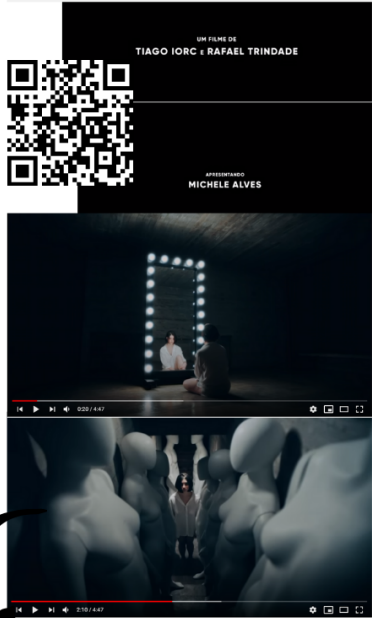
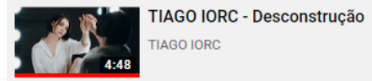
Esse tipo de videoclipe exige uma complexidade maior de seu produtor porque pode ser confundido com uma curta-metragem. O artista musical não aparece porque a relevância total é na ambientação produzida pela música, a atmosfera da canção se projeta no vídeo como uma trilha sonora. No storytelling, é explorada a profundidade dos personagens ou do personagem em foco, bem como da sua trajetória durante a trama apresentada. Recursos visuais comuns a esse videoclipe são a utilização da câmera lenta e o jogo de iluminação, esse segundo tem o intuito de enfatizar a sensação, o sentimento e/ou a história do personagem apresentado.

CÂMERA LENTA

Conhecida também pela nomenclatura inglesa *slow motion*. É utilizada com a intenção de fazer com que os movimentos e ações perdurem por mais tempo na tela, produzindo a sensação de que a duração temporal está mais devagar do que o habitual.

PERFORMANCE + CONTANDO HISTÓRIA

O videoclipe performance + *storytelling* engloba as características listadas das duas categorias anteriores, sendo um subtipo híbrido, somando a apresentação do artista que aparece e divide espaço nos intervalos da história que é contada no primeiro plano, esta predomina no maior tempo sobre a tela, representando uma história roteirizada que aparece explícita pela ação dos atores acompanhada pela música enquanto trilha sonora base.



Esses dois videoclipes foram elaborados utilizando o recurso de linguagem intitulado **INTERTEXTUALIDADE** em que o artista se apropria de uma obra anterior existente para produzir a sua. A música que inspirou *Desconstrução* é *Construção*, de Chico Buarque, já o clipe *Recomeçar* foi baseado na polêmica fotografia *Um menino no Réveillon de Copacabana*. Que tal observarmos e discutirmos como esse fenômeno de linguagem acontece em cada uma das obras?



Letra da música "Construção", de Chico Buarque:



<https://ogimg.infoglobo.com.br/in/22246171-1c8-f2f/FT1086A/652/xfoto-menino.jpg.pagespeed.ic.ICM2psLj24.jpg>

PERFORMANCE + NARRATIVA

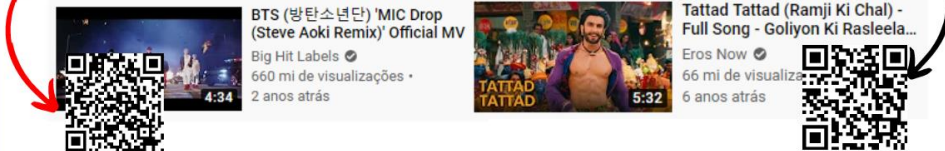
O videoclipe encaixado nesse subgrupo tem por atores os próprios interpretes das canções, porém não há maior evidencia na contação da história como ocorre no *storytelling* mesmo sendo possível encontrar elementos narrativos, por priorizar alguns aspectos. O foco desse tipo de clipe é posto na quantidade de cenários e figurinos explorados com cores vibrantes e mescla de texturas, em que os performes ao mesmo tempo são personagens e cantores, que por meio dessas mudanças apresentam uma possibilidade narrativa implícita. A estética utilizada nesses vídeos faz referência às indumentárias dos bailes noturnos ocorridos no período histórico denominado *Belle Époque*, na Europa, ou Era Dourada, no Brasil, e à glamourização das festas descritos pelo autor americano F. Scott Fitzgerald no livro *O Grande Gatsby*. Esse estilo de videoclipe é frequentemente utilizado por artistas do pop nacional e internacional.

O videoclipe performance com narrativa foi parodiado pela telenovela das sete "Cheias de Charme", transmitida pela Rede Globo em 2012, protagonizada pelas atrizes Taís Araújo, Leandra Leal e Isabelle Drummond, que representam três empregadas domésticas que "estouram" no mundo da música através do citado vídeo representando a canção *Vida de Empreguete* gravado na mansão da patroa de uma das três Marias (nomes das personagens na novela).



DANÇA

O videoclipe dança não deixa de ser uma performance principalmente por exprimir sentido através dos elementos corporais como os movimentos, porém, não agruparemos no subgrupo das performances por não haver necessariamente a presença do cantor ou da cantora intérpretes da canção na imagem, mas apenas na parte sonora da composição do vídeo. O foco desse videoclipe é a coreografia com repetição de passos, produzindo o efeito de dinamicidade, não havendo preocupação de uma progressão narrativa, somente na ação dos movimentos corporais. Muitos intérpretes se utilizam desse recurso com a finalidade de promover uma maior divulgação do seu produto, tendo em vista que será reproduzido por uma gama de internautas acompanhado por uma hastag (#) que será vista e/ou compartilhada por seus astros. Os videoclipes brasileiros que escolhem esse estilo, além da influência latina, se inspiram nas produções de grande orçamento indianas de Bollywood, e coreanas do K-POP.



A partir do que vimos sobre o videoclipe, história e algumas das categorias, vamos ler o videoclipe "Dona de mim", da artista IZA, para percebermos os sentidos promovidos por meio da obra. Lance mão de cada um dos conceitos estudados até aqui como comunicação, linguagens, enquadramentos, planos e *takes*, enfim, cada recurso audiovisual produtor de sentido conhecido por você.



IZA - Dona de Mim
IZA
145 mi de visualizações
1 ano atrás



Atividade de Leitura

1. Durante o videoclipe, IZA conta a história de quatro mulheres. Percebendo a atuação delas, como podemos caracterizar as personagens protagonistas no clipe?



Filho da personagem 1 Alunos da personagem 2 Júri e juiz que contracenam com as personagens 3 e 4

2. Além de cada uma das quatro mulheres, a caracterização e a presença dos coadjuvantes colaboram para a construção do perfil das protagonistas? De que forma esse fenômeno acontece a partir da observação da ação de cada um deles?

3. Nos segundos 00:55 do clipe, a música para e é substituída pelo som de tiros, é possível perceber o fenômeno da intertextualidade nessa cena. A quem ele está associado? Qual é o efeito que a súbita mudança sonora causa no leitor?



4. Após onze segundos de interrupção, a música é retomada, a cantora volta a performar, no entanto, as ações dos demais personagens indicam que o tiroteio não havia terminado. Essa cena causa desconforto no leitor, mas que sentido é produzido por essa retomada em contrapartida com a ação de IZA em 1:30?



5. No videoclipe lido há um apelo maior pelos tons pastéis que fazem referência aos anos 50, período de ascensão do R&B, ritmo da canção. Essas associações estão postas tanto nos cenários quanto nos figurinos. A cantora IZA varia entre os cenários imperceptivelmente para os demais personagens e veste cinco figurinos em cenas diferentes que transmitem mensagens durante todo clipe assim como os demais signos postos. Que sentidos são produzidos na relação entre a letra da música e os demais recursos audiovisuais em torno da cantora?



- 1-Sobretudo e chapéu com referências militares na escola;
- 2-Pijama estampado associações barrocas na casa;
- 3-Roupa e chapéu brancos no tribunal;
- 4-Sobretudo vinho com trecho da música na igreja;
- 5-Blazer e calça brancos estampado com a palavra mulher em tom cor de rosa em um museu.

PLANO SEQUÊNCIA

Já vimos o que é *take* ou tomada de vídeo, nesse tipo de videoclipe, o *take* é unitário ou o produtor dá a impressão de que assim o seja, não dando ao leitor a percepção de que exista algum corte entre *takes* ou marca de transição. Assim como vários termos se mesclam entre o videoclipe e outros audiovisuais, da mesma maneira acontece na nomenclatura dessa categoria videoclípica, pois é um termo também cinematográfico. A falta de cortes ou interrupções nesse subgrupo de vídeo dá a sensação ao espectador de que ele esteja acompanhando o personagem principal ou sinta-se inserido no espaço da narrativa, visitando-o, independente do ângulo utilizado, como se os olhos estivessem no lugar da câmera.

No videoclipe "Triste, Louca ou Má", do grupo francisco, el hombre, o plano sequência se dá através da passagem da câmera por todos os cômodos de uma casa, fazendo breves pausas para focar e acompanhar os movimentos das personagens femininas que integram o vídeo, uma por uma e em grupo. É possível identificar na mesma exibição características narrativas e da dança, no entanto, a tipologia predominante é a de plano sequência.

Que tal observarmos e comentarmos que história está sendo contada através do áudio e do visual desse videoclipe? Faça suas anotações a seguir:



CORTES E EDIÇÃO

Tendo em vista que esse tipo de vídeo apresentado anteriormente não possui cortes, é preciso entendermos que elemento é esse que faz parte ou não de um videoclipe, alterando a categoria, as intenções, o tempo e os sentidos transmitidos por seus produtores. Para que venhamos conhecer o que são cortes no audiovisual, vamos assistir a um vídeo sobre os tipos de cortes na edição de vídeos, do canal Brainstorm Tutoriais, realizado pelos profissionais Bruno Lorensato e Mateus Ferreira. A título de exemplificação das sensações produzidas pelo corte, segue o link do vídeo-experimental "Marly Normal".



ANIMAÇÃO

Os recursos para a produção desse tipo de videoclipe divergem dos anteriores citados por haver uma maior utilização dos meios da computação gráfica. A animação pode ser realizada bidimensional, tridimensional, de quadro branco, rotoscopia, *stop motion*, mecânica, robótica, recortes, tipografia e com argila. Essas são algumas das formas de produção da categoria de videoclipe animação.

O artista Emicida adota e investe frequentemente o recurso da animação em seus vídeos. No seu videoclipe 360° da música “Casa”, foi feita uma homenagem em comemoração aos 30 anos da Fundação SOS Mata Atlântica.



Para conhecer mais detalhes das produções de animações que também são utilizadas em videoclipes, acesse o blog **Renderforest** e leia a matéria

10 ESTILOS DE ANIMAÇÃO: QUAL É O SEU FAVORITO?



<https://www.renderforest.com/pt/blog/10-animation-styles>

Que tal assistir ao videoclipe do Emicida e tentar perceber qual estilo de animação foi utilizado para produzi-lo?!

LYRIC VIDEO

O *lyric video* pode ser considerado um subgrupo da animação por enfatizar a letra da música através de algum recurso tipográfico. Esse estilo de videoclipe ajuda o espectador a aprender a canção e acompanhá-la semelhante a um karaokê. Sendo essa a única característica que define a categoria, pois as possibilidades de flexibilização do *lyric video* são variadas: a letra surgindo conforme o decorrer da melodia, a letra da música com o artista frente a tela ou um ator cantando a canção enquanto ela surge para o expectador ou guiando-o para a letra, utilização de personagens animados, entre outros. Os cenários são personalizados para promover a ideia do artista ou do editor relacionados à letra ou produzindo um sentido que acrescente um novo entendimento sobre a letra. Abrindo um leque de possibilidades leitoras para o espectador.

No videoclipe Amianto, da banda Supercombo, é posta uma câmera sobre um prédio que realiza o movimento dos olhos de uma suicida, vendo a vida sem cores. Essa é a personagem com quem a voz da letra fala/canta e é lida pelo espectador na tela. A voz pede para a moça desistir da ação que seria cometida, tentando-a convencer a descer do prédio e continuar a viver.





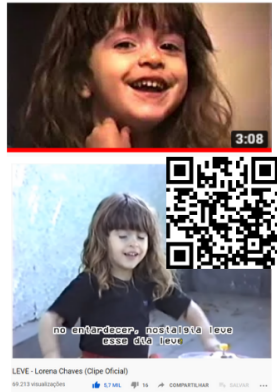
Outro videoclipe que categoriza-se enquanto lyric video é o "Toda vez que você me vê", do grupo musical Palavantiga. Nele, há o acompanhamento da letra conforme as batidas e compassos da música são transmitidos, mas, além disso, há a utilização do gênero textual meme que já vimos anteriormente neste módulo.

Esse videoclipe é formado por pelo menos dois gêneros textuais: letra de música e meme, tornando-se híbrido em sua formação. Que tal olharmos para ele com maior atenção e percebermos os sentidos produzidos a partir dessa junção de gêneros, além das múltiplas linguagens que o compõe? Abaixo escreva suas observações a partir da leitura do vídeo juntamente com seu conhecimento de mundo e as demais aprendizagens construídas até aqui neste projeto.

MEMÓRIA

Os vídeos correspondentes à categoria memória são aqueles compostos de gravações ou compilados de fotos da infância ou juventude dos artistas, sempre se remetendo a um tempo transcorrido passado. Habitualmente são inseridas nesses vídeos/imagens que contém os familiares daquele intérprete ou de toda uma banda. A qualidade da imagem não é um fator imprescindível nesse tipo de vídeo, pois a característica do envelhecimento da imagem é um aspecto evidenciado. A letra das músicas do videoclipe memória estão associadas à homenagem ou relacionadas à gratidão.

O vídeo "Leve", da artista Lorena Chaves, é um exemplo da categoria memória juntamente com o tipo lyric video e o subgrupo bastidores (exposto a seguir).



BASTIDORES

São aqueles vídeos em que os artistas mostram sua vida na estrada em viagens a caminho dos shows ou em turnês, nesse vídeo mostra enquanto eles gravam no estúdio, com a banda em momentos descontraídos, o crescimento da carreira, como o nome da categoria define: durante os bastidores. A câmera reproduz um olhar da produção e de alguém que vivenciou perto do artista cada um daqueles momentos. Uma das intenções deste videoclipe é mostrar o artista mais humano em situações descontraídas e casuais da sua profissão, mostrando momentos de complexidade da carreira para também aproximar os fãs e mostrar-lhes uma outra face além do que é posto nas câmeras "oficiais". Os últimos minutos do videoclipe "Leve" citado anteriormente contém cenas que definem bem essa categoria.

METALINGUAGEM

Os videoclipes da categoria bastidores, ao conterem essas características citadas, abrangem o aspecto da metalinguagem como um dos recursos de produção de sentido dessas obras. A revista Superinteressante fez um compilado de produções que utilizam esse recurso e disponibilizou uma conceituação sobre a metalinguagem. Vamos conferir?



É um recurso em que a própria linguagem é utilizada como tema e conteúdo daquilo que será escrito. Ou, em outros termos, é quando algo está falando de si mesmo. A origem da palavra remete aos estudos do pensador russo Roman Jakobson, que, no início dos anos 60, definiu em seis as funções da linguagem: conativa, emotiva, fática, poética, referencial e metalinguística. Segundo ele, a metalinguagem tem um discurso que foca o código lexical do idioma.



LIVE SESSION

As nomenclaturas na língua inglesa são muito comuns no universo do audiovisual, como você deve ter percebido até aqui. Mais um exemplo desse fenômeno do estrangeirismo é a categoria de vídeo *live session* que assemelha-se a performance, porém é sempre uma versão nova de uma música existente, mudando o estilo da canção original como a transformação para o tipo acústico (que não envolve meios eletrônicos para produção do som), por exemplo, mantendo apenas uma voz e o violão.

Os artistas escolhem para o *live session* locações de estúdio com a estética intimista que valorizem a captação de áudio e imagem de boa qualidade.

Um modelo de videoclipe dessa categoria é a versão acústica da música "Eu não sei na verdade quem eu sou", do grupo O Teatro Mágico, que comumente nas produções originais faz apresentações circenses com diversos recursos de som, iluminação e performance, com atuações de atmosfera irreverente e lúdica. Veja a diferença ao lado entre uma produção original e uma versão *live session* do grupo.

Como você observou até aqui, é preciso ter atenção e utilizar recursos linguísticos que te ajudarão na leitura, principalmente, no caso dos textos multimodais audiovisuais como o videoclipe. A partir da próxima unidade, nos deteremos na temática deste projeto, mas precisaremos dos conhecimentos construídos até aqui e, para não esquecermos deles, realizaremos uma atividade de fixação.



Produção original



Versão *live session*



Como dito, a atividade a seguir tem como propósito o fechamento desta unidade, portanto relembre os conhecimentos construídos até aqui e revise-os. As questões a seguir se basearão no videoclipe "Súplica Cearense", da banda O Rappa, que utiliza a letra da composição do artista baiano conhecido como Gordurinha.



Atividade de Fixação

1. Ao ler o videoclipe, é possível definir a categoria que ele se encaixa. Por isso, identifique-a apresentando os elementos que possibilitaram essa análise.

2. Há no videoclipe a presença do fenômeno de linguagem intertextualidade. De que forma ele aparece no videoclipe?

3. A canção inspiração do videoclipe foi composta em 1960, popularizada por Luiz Gonzaga em 1979 e retextualizada pelo O Rappa em 2008 com base em um acontecimento histórico ocorrido em 1897. No entanto, apesar de ter referências antigas, a temática e as críticas se mantêm atuais. Argumente de que forma essa atualização se faz presente por meio do videoclipe lido.

4. Escolha um dos trechos do videoclipe para explicar como os cortes, edição, enquadramentos, planos e ângulos colaboram para a sequência narrativa contada nele com o acompanhamento da música e explicita os sentidos produzidos por esses recursos audiovisuais.

ANOTAÇÕES



Horizontal lines for writing notes, overlaid on the background collage.

UNIDADE III



CULTURA, IDENTIDADE E SOCIEDADE

A CULTURA E A LINGUAGEM

Acredito que desde quando você entrou na escola ou até antes disso, você tenha ouvido a palavra cultura. Essa palavra é muito utilizada tanto no meio escolar, no meio digital das redes midiáticas como televisão e internet, mas também costumeiramente em vários meios sociais usada pelas pessoas dos diversos territórios sejam urbanos como rurais. Por ser uma palavra que já adquiriu um uso comum, é necessário lembrar o que ela significa para que a constância do uso não a banalize nem percamos de vista sobre o que estamos falando.

Então, para que atualizarmos esse significado, precisamos nos indagar com o seguinte questionamento: O que é cultura?

A etimologia do verbete cultura dá sua origem ao latim com o sentido da agricultura de tratar e cultivar a terra. Como uma metáfora da mente dos indivíduos semelhante a uma terra improdutiva antes da educação, com a necessidade de ser arada, cuidada e tratada e somente a partir da inserção do livro como semente é que haveria a possibilidade dessa mente se tornar produtiva de conhecimento.

Essa definição é um tanto primária e redutora, mas que tal vermos uma conceituação que seja mais abrangente?



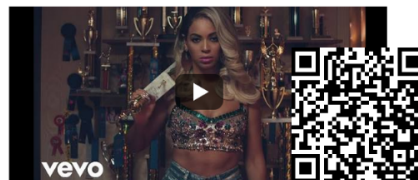
Para o sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall em sua obra *Cultura e Representação* (2016), "cultura diz respeito a 'significados compartilhados' [...] a linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual 'damos sentido' às coisas".

Dessa forma, Hall entendia que somos tanto produtores quanto consumidores de cultura ao mesmo tempo, ou seja, "o 'compartilhamento de significados' - entre os membros de um grupo ou sociedade". Afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro".

Só podemos ser considerados de uma mesma cultura se pelo uso da linguagem por meio da comunicação entendermos um ao outro.

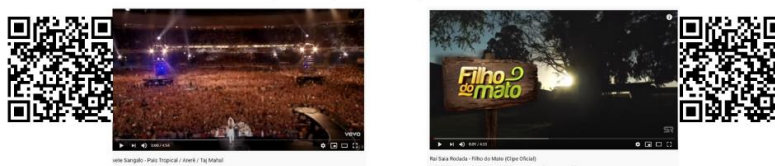


Vamos testar essa conceituação na prática? A seguir veremos o videoclipe "Pretty Hurts" legendado em português, da artista Beyoncé. Com base nele, perceberemos quais elementos culturais devem ser conhecidos para uma compreensão total desse vídeo, bem como o aspecto da língua que impossibilitaria o entendimento por grande parte dos leitores brasileiros pela ausência da legenda.



Assim como o vislumbre de uma cultura promove identificação pelo entendimento dos significados e a não identificação quando não compreensão, a arte posta na cultura causa aproximações ou distanciamentos com o leitor. E os videoclipes são recursos utilizados artística e publicitariamente para realizar esse movimento de falar de si e, através dessa exposição pessoal, englobar uma coletividade, mostrando que faz parte de um grupo no momento em que outros se veem representados culturalmente.

Duas dessas produções que podem exemplificar esse movimento são os videoclipes "País Tropical", de Ivete Sangalo, uma música composta por Jorge Ben Jor em 1969 como um ufanismo (orgulho desmedido e vanglória exacerbada) ao Brasil. O segundo vídeo é contemporâneo e consiste em uma re-gravação da canção Filho do Mato, composição nordestina de Léo Sats, interpretada por Raí Saia Rodada.



Os dois videoclipes, por falarem da temática identidade, podem causar o efeito anteriormente citado de aproximação ou distanciamento. O primeiro é da categoria *live session* que põe o leitor como expectador que canta em coro com a cantora "Moro num país tropical abençoado por Deus". O segundo é da categoria performance + narrativa em que o leitor se vê ou não representado por algum dos personagens em cena: aquele que exclama "Sou filho do mato", aquela coadjuvante intitulada como "princesa" pela letra, os pais dela ou algum dos amigos do "vaqueiro" que compõem a sequência dos fatos.

As duas músicas reforçam características próprias que incluem grupos pelo uso da primeira pessoa do singular ao enunciar ser flamenguista e grande parte da platéia cantar em coro ou ao dizer vim da roça e o cantor ser mostrado como personagem principal que lida com os cavalos como empregado de uma fazenda, contando a história de lida da sua família, fazendo assim associação com outras histórias que a essa se assemelhem.

A História é concebida a partir do momento em que a linguagem escrita foi inserida na sociedade, antes disso considera-se Pré-História. No entanto, a cultura, como concebida por Hall, já estava presente desde as primeiras interações humanas, porém com menos registros do que aqueles períodos que utilizaram o recurso da escrita. Segundo Umberto Eco, essa escrita se tornou um prolongamento do corpo humano se tornando quase que biológica por fazer parte de quem é o homem. Digo que, da mesma forma que Eco se refere à escrita, poderia ser direcionado para a linguagem, pois como vimos nos dois videoclipes citados, ela evidencia culturas e permite a identificação entre sujeitos.

Você concorda? Como você percebe a linguagem presente na sua cultura?
Há alguma similaridade ou diferença entre os textos citados e a sua vivência?

Para pensarmos ainda mais sobre como acontece esse relação entre linguagem e cultura, leremos o videoclipe AmarElo, do rapper Emicida com sample (amostra de sons, sendo eles trechos ou partes inteiras de músicas já existentes, instrumentos de forma isolada ou até sons do “dia a dia”, como o trem passando nos trilhos, uma buzina ou a chuva no telhado) da música Sujeito de Sorte, do Belchior, com participação das artistas Majur e Pablo Vittar




Emicida - AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablo...
Emicida 6,9 mi de visualizações · há 11 meses
Música: Voz: Emicida, Majur (Artista gentilmente cedida por UNS Produções) e Pablo Vittar (Artista gentilmente cedida por ...
Legendas





Atividade de Leitura


1. Antes de tocar a música no videoclipe AmarElo, há uma narração durante os 2 minutos e 50 segundos iniciais em que o rapaz que fala pede desculpas por mandar mensagem naquela hora da madrugada. Durante o desabafo, passam-se imagens urbanas variadas e, como já estudamos, a relação entre essas linguagens não é a toa. Pensando nessa associação, quais efeitos de sentido são promovidos e como a linguagem visual evidencia a voz da narração?

2. Ao observar os comentários do videoclipe AmarElo no YouTube, é clara uma constância de contações de histórias de vida. Com base no videoclipe, nos comentários e no que estudamos sobre a relação entre arte, cultura e linguagem, por que esse fenômeno acontece?

 Emocionada aqui lendo todos os relatos nos comentários. As lágrimas escorrem me colocando no lugar de cada um. Força!

 Me arrepiei. Obrigado Emicida. Faz quatro anos que não uso droga, estou me formando na faculdade e deixei de tomar antidepressivo essa semana.

 fiz uma promessa caso eu conseguisse sobreviver esse último ano; essa seria a primeira música do meu 2020. agora são 3 horas da manhã do dia primeiro de janeiro e eu pude cumprir.

 eu não sei se Emicida vai ler isso algum dia mas essa foi a primeira vez em 7 anos de luta contra a depressão que eu senti que alguém realmente entende.

3. Assim que encerra a narração, são apresentadas as personagens do clipe através de objetos relacionados a elas, espaços que elas ocupam, parte de seus corpos são exibidos em imagens juntamente com o acompanhamento da trilha sonora com os versos de "Sujeito de Sorte", do artista Belchior. Quais as inferências que você realiza nesse trecho sobre a narrativa desse videoclipe ?

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço
me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado,
Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado
Tenho sangrado demais,
tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro



4. No minuto 3:45, a história das personagens continua a ser contada através das imagens, mostrando novas cenas e recortes da vivência delas performando frente à câmera. A alteração nesse momento é a substituição pelo rap na voz de Emicida que, assim como Belchior, faz o uso dos recursos poéticos na composição. Que novos sentidos são acrescidos ao clipe e a caracterização das personagens a partir desse momento?

Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)
Pra que amanhã não seja só um ontem
Com um novo nome
O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte)
Findo mágoa, mano, sou mais
que essa merda (bem mais)
Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
Estilo água, eu corro no meio das pedra
Na trama, tudo os drama turvo,
eu sou um dramaturgo
Conclama a se afastar da lama,
enquanto inflama o mundo
Sem melodrama, busco grana,
isso é hosana em curso
Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso
É um mundo cão pra nóiz,
perder não é opção, certo?
De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
Num deixo quieto, num tem como deixar quieto
A meta é deixar sem chão, quem riu de nóiz sem teto

5. Depois da repetição do trecho da música de Belchior como refrão na voz de Majur, Emicida retoma e canta os versos a seguir em vários espaços de uma favela. Enquanto faz seu rap, os mesmos personagens que fizeram parte dos 5 minutos iniciais do videoclipe, voltam a surgir realizando novas ações. Quando aparece novamente a personagem que é costureira, é feito um corte na imagem e a mesma aparece em outro cenário. O que essa transição, a postura corporal juntamente com os versos cantados representa?

Figurinha premiada, brilho no escuro,
 desde a quebrada avulso
 De gorro, alto do morro
 e os camarada tudo
 De peça no forro e os piores impulsos
 Só eu e Deus sabe o que é não
 ter nada, ser expulso
 Ponho linhas no mundo,
 mas já quis pôr no pulso
 Sem o torro, nossa vida não
 vale a de um cachorro, triste
 Hoje cedo não era um hit,
 era um pedido de socorro
 Mano, rancor é igual tumor envenena raiz
 Onde a platéia só deseja
 ser feliz (ser feliz)
 Com uma presença aérea
 Onde a última tendência é de-
 pressão com aparência de férias
 Vovó diz, Odiar o diabo é mó boi,
 difícil é viver no inferno
 E vem a tona
 Que o mesmo império canalha,
 que não te leva a sério
 Interfere pra te levar a lona
 Revide



6. Quando o refrão é novamente cantado, o vídeo alcança os 6 minutos e 13 segundos de duração, a expressão facial dos personagens altera-se ao mesmo tempo em que a postura corporal muda e novos versos são enunciados. Qual interpretação é possível de ser feita nesses últimos dois minutos de videoclipe em contraposição ao período inicial, citado na primeira questão?

Permita que eu fale,
 não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não,
 melhor, figurantes, que nem
 devia tá aqui
 Permita que eu fale,
 não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz,
 sabe o que resta de nóiz?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale,
 não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência,
 me resumir a sobrevivência
 É roubar o pouco de
 bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale,
 não as minhas cicatrizes
 Achar que essas
 mazelas me definem,
 é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso
 algoz e fazer nóiz sumir



CONSUMO E LEITURA

"O brasileiro precisa e quer se ver mais nas telas, se reconhecer no que assiste. O audiovisual é um importante elemento de valorização da identidade nacional brasileira. É preciso que tenhamos sempre todos os sotaques, todos os olhares do Brasil, expressos nos filmes e séries, para que os brasileiros possam se conhecer melhor e se reconhecer em qualquer parte do país. Não são poucos os personagens fortes que deixaram sua marca na história nacional."

<https://www.uol/entretenimento/conteudo-de-marca/ancine-audiovisual-brasileiro.htm#valorizacao-de-producoes-brasileiras>

Acima lemos a citação do texto em homenagem a produção de audiovisuais brasileiros feita pela UOL como incentivo à ANCINE. Nesse trecho fala da necessidade da representatividade e, conforme dados da plataforma do YouTube, disponibilizados pelo site Canal Tech, os 10 videoclipes mais assistidos no ano de 2019 são dos gêneros musicais sertanejo, funk e forró.

Seis desses vídeos são de produções feitas entre parcerias de artistas conhecidos como *feat* ou *featuring*. Duas produções são de gêneros musicais híbridos. Oito desses vídeos contêm artistas do estilo musical sertanejo. Dois cantores do ritmo forró. Três são artistas do funk.

As categorias dos videoclipes mais vistos no ano de 2019 são diversas, sendo assim os estilos adotados são performance, *live session* em gravações de DVD, dança, performance + narrativa e performance + storytelling. As temáticas das músicas e desses clipes são histórias de amor, danças e festas.

Por comporem os videoclipes mais vistos e estarem diariamente nos vídeos da classificação Em Alta no YouTube, definem os gêneros musicais que mais influenciam os brasileiros. Pensando nisto, associando a citação acima ao campo publicitário que também compõe o videoclipe, não somente o artístico da expressão, mas o caráter persuasivo e de convencimento, vamos refletir sobre o tipo de representação brasileira nos videoclipes, como esse fator forma a cultura e afeta o consumo dessa sociedade.

Para cumprirmos essa finalidade, leremos um tópico do artigo "A estética do funk ostentação: uma reflexão sobre a cena de consumo nos videoclipes nacionais", publicado em 2018, das pesquisadoras Beatriz Braga Bezerra e Maria Fernanda Andrade da Silva.

Agência Nacional do Cinema:

Órgão oficial do governo federal do Brasil.

Objetivo:

- Fomentar, regular e fiscalizar a indústria cinematográfica e videofonográfica nacional.

O FUNK OSTENTAÇÃO E O CULTO AO CONSUMO

O funk tem evidenciado uma intensa produção registrando um crescente processo de midiaticização. Este gênero musical que, no início, reivindicava sua independência frente às mídias e não hesitava em criticá-las de forma virulenta, hoje não se vê distanciado do espaço midiático comercial, embora ainda longe do hegemônico (FREIRE FILHO, 2009). Com efeito, o funk é um objeto de manifestação cultural pós-massivo que ganhou importância na sociedade atual, haja vista o seu papel no cotidiano juvenil periférico por representar os valores e os anseios dessa juventude, com presença em inúmeros suportes e ambientes, tanto no nível técnico quanto no econômico por suas receitas auferidas (principalmente shows). Na dimensão social, o funk se articula por meio de sua militância e por sua divulgação nas redes; no espectro político, este movimento assume um caráter reivindicatório, performativo e de destaque cultural. Ao longo dos últimos vinte anos, as transformações do mercado brasileiro, na economia e na sociedade, fizeram crescer o contingente de jovens da periferia, que hoje são os consumidores com maior peso numérico no país.

Dialogar com a periferia e seus jovens, compreendendo ainda os contextos socioculturais que articulam o consumo, é fazer uma reflexão, mesmo de modo breve, acerca de políticas de negociações e de regulações que enfatizam cenários sociopolíticos e econômicos, não apenas constituídos por bens materiais, mas, também, por bens simbólicos de luxo (LIPOVETSKY, 2009). Os jovens das classes D e E formavam um grupo marginalizado ou excluído do mainstream hegemônico e economicamente desfavorecido. Com a recente ascensão e o crescente acesso à educação, estes jovens querem estar inseridos no mundo do consumo. É possível dizer que esses jovens expõem seus desejos de relance, mas também buscam tudo aquilo que lhes é muito distante e quase inatingível, construindo suas identidades a partir daquilo que gostariam de ter, e não do que realmente são ou têm. Os poucos MCs que alcançam o estrelato formam o seleto grupo de exceção daqueles que sonharam e conquistaram a fama, o dinheiro e a celebração (SILVA, 2018).

Boa parte dos jovens demonstra vontade de comprar, usar e vestir-se com roupas, acessórios, tênis, cosméticos e celulares de marcas valorizadas. Para a juventude periférica, essa atitude é caracterizada como uma forma de ascensão ou de inclusão social, atribuindo-lhe um status de distinção na sociedade. Observa-se, assim, a existência de uma lógica de fetichismo pelas mercadorias luxuosas na medida que os jovens almejam, a todo custo, inserir-se nas esferas do consumo. Mesmo que esses jovens não tenham condições materiais para comprar tais bens de alto padrão, as suas matrizes culturais ensejam uma nova internalização de valores e de formação de identidades, imaginárias ou virtuais, que os impressionam profundamente. Isso se deve ao passo que tais matrizes são atravessadas pelos formatos e narrativas midiáticas, a exemplo dos anúncios e vídeos hiperatraentes (LIPOVETSKY, 2005) da ostentação, das telenovelas, da internet, dos filmes, das propagandas e etc.

Nessa esteira, estudar o consumo e seus significados é uma maneira de discutir sobre o imaginário e suas relações sociais e culturais, ou seja, investigar os significados que são atribuídos por essas narrativas, encenadas na cultura de massa e reproduzidas na vida cotidiana (FEATHERSTONE, 1995). O funk é um movimento, por vezes, desordeiro, contestador e de afronta, mas não se utiliza violência física em suas manifestações sociais. Paradoxalmente, acaba por ganhar importância, principalmente nos espetáculos, na produção ou na gravação dos vídeos do funk ostentação, registrando uma presença crescente na cidade, para além de sua periferia (HERSCHMANN, 1997). E o consumo assume a centralidade do funk ostentação.

Para Featherstone (1995, p. 31), “as pessoas usam as mercadorias de forma a criar vínculos ou estabelecer distinções sociais”. Acreditamos, portanto, que além de aludir às marcas de luxo, aos objetos de desejo e outras formas de ostentação nas letras, as produções do funk ostentação, sobretudo os vídeos, demonstram uma busca dos jovens da periferia por um novo estilo de vida – um estilo cobiçado, que não parece condizer com suas vivências cotidianas. Para Aline Rezende (2017, p.139), o funk ostentação consolida em suas narrativas o “imperativo do consumo”.

Com forte influência dos rappers norte-americanos, este estilo musical celebra em suas canções o imperativo do consumo, contemplado em cenários de luxo com carros e motos, roupas de marca, acessórios de ouro, bebidas, além das experiências sexuais, atravessadas, fundamentalmente, por um viés patriarcal e machista, cuja figura feminina é, por vezes, considerada como outro objeto de ostentação (REZENDE, 2017, p.139).

Segundo Konrad Dantas, conhecido como KondZilla (Konrad é diretor, produtor e empresário da produtora KondZilla, e foi considerado pela revista Forbes em 2017 como um dos jovens de menos de 30 anos que fazem a diferença no Brasil.) , no documentário Funk Ostentação, o sonho, a primeira música do funk ostentação foi Bonde da Juju (Backdi e Bio G3, 2008), em referência ao óculos Juliet da marca Oakley. O vídeo consiste em uma apresentação de slides composta por imagens de modelos variados do óculos Juliet e tênis da marca Nike, além de palavras e frases da letra da música. Em um churrasco com amigos, os vizinhos denunciaram o MC por causa do barulho e, quando a polícia chegou, Bio G3 pegou o microfone e disse: “tá tranquilo, se os caras quiserem dinheiro a gente tira os óculos [sic], porque só os óculos dá mais de 200 mil reais [sic]”. Todos riram e Bio G3 continuou perguntando: “Sabe por que? “Porque nós é [sic] o Bonde da Juju, é o Bonde da Juju. Porque água de bandido (dos amigos) é Whisky e Red Bull” (SILVA, 2018).

Entretanto, se algumas marcas se sentem beneficiadas pela publicidade espontânea nos vídeos e letras do funk ostentação, é oportuno sublinhar que outras empresas buscam desvencilhar sua imagem dos consumidores mais populares. Nesse sentido, o diretor do Instituto Data Popular, Renato Meirelles, explica que muitas marcas tem vergonha dos clientes mais pobres, “são marcas que historicamente foram posicionadas para a elite e o consumidor que compra exclusividade pode não estar muito feliz com essa democratização do consumo”.

<https://books.google.com.br/books?id=hWh5DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&authuser=0>

Atividade de Reflexão

1. Após ler sobre cultura, leitura, escrita e os audiovisuais no Brasil, como você vê a questão das escolhas de videoclipes mais visualizados no nosso país? Esses artistas e ritmos mais populares sofrem alguma marginalização? Por que isso acontece?

2. Conforme o texto lido e a sua vivência, através do videoclipe ou outros recursos audiovisuais, há um incentivo ao consumismo pelos artistas mais famosos nas mídias? Como essa influência ou não influência é comprovada?

3. De acordo com a sua opinião e com o que vimos até aqui, o caráter publicitário do videoclipe pode contribuir beneficentemente para os jovens, tendo em vista a influência dele, dos seus artistas e das ideias propagadas? Quais seriam os exemplos que constatariam a sua resposta?

4. A seguir você assistirá uma animação do Canal Futura baseada no mito do Toque de Midas e uma pintura baseada na mesma narrativa, após a leitura, como você compara essa narrativa com o desejo da juventude de possuir os bens de consumo divulgados pelos artistas na mídia, principalmente nas redes sociais?



<https://i.pinimg.com/originals/89/3a/fd/893afd87d74b90a2ebea46ab1b925127.jpg>

DIVERSIDADE: CARACTERÍSTICA HUMANA

A diversidade é uma característica humana. Essa afirmação é possível de ser constatada no dia a dia de qualquer um de nós e também pode ser percebida nos tópicos anteriores quando estudamos acerca da cultura, representatividade e consumo.

Nos videocliques essa é uma temática recorrente e em evidência como pode-se ver na obra "Cry", de Michael Jackson, em 2001, ao trazer a reflexão recorrente em suas canções sobre questões humanitárias como a união em prol da paz. No videoclipe da canção referida, aparecem em cena de mãos dadas e cantando em coro uma multidão de pessoas que ocupam cenários diferentes a cada cena, com vestimentas variadas, uma multiplicidade de tons de pele, vários modelos de cabelo, entre uma infinidade de traços e aspectos diversos, comprovando a primeira afirmação feita neste parágrafo.



Refletindo sobre essa temática norteadora, com base no videoclipe citado acima, tendo em vista seus conhecimentos prévios, como você interpreta a citação de Boaventura de Souza Santos, filósofo português, que diz "Temos o direito de sermos iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza"?

Apesar da diversidade ser uma característica intrinsecamente humana, o tema da uniformização dos indivíduos é uma temática abordada em uma diversidade de gêneros textuais, por exemplo, no videoclipe contemporâneo Desconstrução lido na unidade anterior como no romance Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, livro de 1932, que inspirou intertextualmente a artista Pitty no clipe Admirável Chip Novo e o compositor Zé Ramalho na canção Admirável Gado Novo. Vamos observar como estes textos se relacionam a partir dos recursos de linguagem disponibilizados em cada um deles. Vejamos!



Assista ao videoclipe completo acessando o QR code



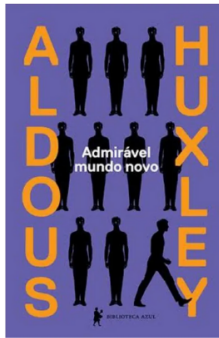
ADMIRÁVEL CHIP NOVO

Composição: Pitty

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
 Aonde estão meus olhos de robô?
 Eu não sabia, eu não tinha percebido
 Eu sempre achei que era vivo
 Parafuso e fluído em lugar de articulação
 Até achava que aqui batia um coração
 Nada é orgânico, é tudo programado
 E eu achando que tinha me libertado
 Mas lá vem eles novamente
 E eu sei o que vão fazer
 Reinstalar o sistema
 Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga
 Tenha, more, gaste e viva (Bis)
 Não senhor, sim senhor (Bis)



Ano 634 d.F. (depois de Ford). O Estado científico totalitário zela por todos. Nascidos de proveta, os seres humanos (pré-condicionados) têm comportamentos (pré-estabelecidos) e ocupa lugares (pré-determinados) na sociedade: os alfa no topo da pirâmide, os ípsilons na base. A droga soma é universalmente distribuída em doses convenientes para os usuários. Família, monogamia, privacidade e pensamento criativo constituem crime. Os conceitos de “pai” e “mãe” são meramente históricos. Relacionamentos emocionais intensos ou prolongados são proibidos e considerados anormais. A promiscuidade é moralmente obrigatória e a higiene, um valor supremo. Não existe paixão nem religião. Mas Bernard Marx tem uma infelicidade doentia: acalentando um desejo não natural por solidão, não vendo mais graça nos prazeres infinitos da promiscuidade compulsória, Bernard quer se libertar. Uma visita a um dos poucos remanescentes da Reserva Selvagem, onde a vida antiga, imperfeita, subsiste, pode ser um caminho para curá-lo. Extraordinariamente profético, “Admirável mundo novo” é um dos livros mais influentes do século 20.



Para ter acesso ao conteúdo total do livro, faça a leitura do QR code.

ADMIRÁVEL GADO NOVO

Composição: Zé Ramalho

Vocês que fazem parte dessa massa
 Que passa nos projetos do futuro
 É duro tanto ter que caminhar E dar muito mais do
 que receber E ter que demonstrar sua coragem
 À margem do que possa parecer E ver que toda essa
 engrenagem Já sente a ferrugem lhe comer
 Êh, ô, ô, vida de gado.Povo marcado
 Êh, povo feliz!
 Lá fora faz um tempo confortável
 A vigilância cuida do normal

Os automóveis ouvem a notícia. Os homens
 a publicam no jornal E correm através da
 madrugada. A única velhice que chegou
 Demoram-se na beira da estrada E passam a
 contar o que sobrou!

(Refrão)

O povo foge da ignorância
 Apesar de viver tão perto dela E sonham com
 melhores tempos idos. Contemplam esta
 vida numa cela. Esperam nova possibilidade
 De verem esse mundo se acabar. A arca de
 Noé, o dirigível. Não voam, nem se pode
 flutuar

O fator da uniformização dos indivíduos pode acontecer por fatores políticos, culturais e sociais como vimos anteriormente nos textos lidos como pela necessidade humana da vontade de pertencer, o desejo por fazer parte de um grupo. Esse fenômeno, nas grandes cidades ou em regiões metropolitanas, faz com que a maioria dos jovens se identifiquem em tribos urbanas que, segundo a matéria "Tribos urbanas ontem e hoje: conheça 35 grupos que fazem história na sociedade", da plataforma do Uol:

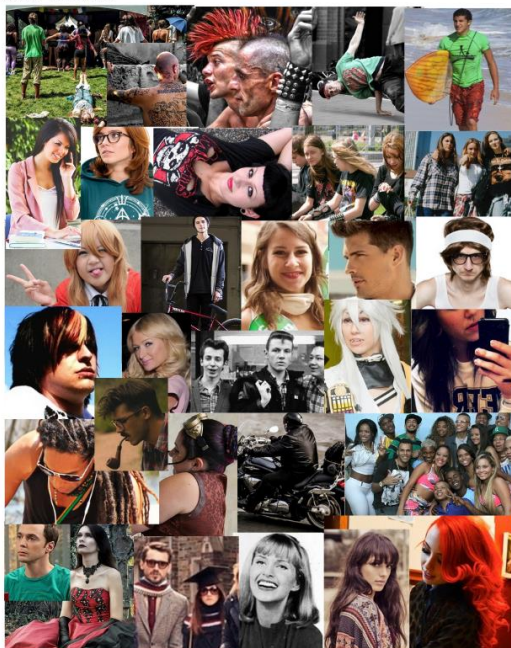


"As tribos urbanas são grupos de pessoas que se unem com base em interesses comuns, e em conformidade com hábitos, ideias e maneiras de se vestir. A expressão 'tribo urbana' foi criada em 1985 pelo sociólogo francês Michel Maffesoli e, desde então, muitas tribos desapareceram, e outras ganharam uma nova roupagem."



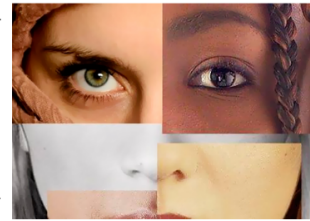
A matéria citada coletou as informações características de 35 grupos que podem ser definidos enquanto tribos urbanas a partir das nomenclaturas a seguir. Você conhece algum desses grupos? Quais outras tribos urbanas você conhece além dessas? Você faz parte de alguma dessas tribos?

- GEEKS
- HIPPIES
- PATRICINHAS
- SKINHEADS
- SURFISTAS
- NERDS
- METALEIROS
- GÓTICOS
- FUNKEIROS
- CLUBERS
- OTAKUS
- BICKERS
- HIPSTER
- YUPPIES
- VEGANOS
- DIRCES
- BLING BLING



- PLAYBOYS
- HIP HOP
- PUNKS
- MOTOQUEIROS
- ROQUEIROS
- GRUNGES
- RASTAFARI
- STEAMPUNK
- EMOS
- TEDDY BOYS
- MODS
- DORCS
- SKATISTAS
- COSPLAYERS
- INDIES
- STRAIGHT EDGE
- PREPIES

A união em grupos como os acima citados tem relevância por causa do fator pertencimento e identificação. Existem também outras similaridades de representação que promovem a aproximação dos indivíduos em associações em prol de objetivos em comum de uma causa social.



<https://cdn.falauniversidades.com.br/wp-content/uploads/2020/04/28170258/Igualdade-X-Equidade-Os-reflexos-na-sociedade-brasileira.jpg>

Apesar de comporem grupos, pelas necessidades acima elencadas e pelo benefício da socialização, as pessoas têm suas individualidades que aparecem por meio da forma (características externas estéticas), conteúdo (questões biológicas de temperamento), ações (aspectos culturais), entre outras abordadas por diversas esferas do conhecimento como a psicologia, sociologia, filosofia, ciências sociais, ciências humanas e da linguagem.



Juntamente com esse paradoxo entre individualidades e agrupamentos, há discussão do que seria ideal para solução de problemas sociais como o preconceito e desigualdade. Para refletirmos mais sobre essas questões, assistiremos ao videoclipe "Indestrutível".

Para construirmos o pensamento acerca desses aspectos, analisaremos o videoclipe com base nos conceitos de igualdade e equidade a seguir.

Igualdade:

Substantivo feminino

3. Princípio segundo o qual todos os homens são submetidos à lei e gozam dos mesmos direitos e obrigações.

Equidade:

Substantivo feminino

1. Apreciação, julgamento justo. Respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções.

Outros textos que nos ajudarão a ler, observar e analisar com maior a temática são a Declaração Universal dos Direitos Humanos disponível no site oficial da Organização das Nações Unidas (ONU) e a campanha publicitária do Conselho Nacional do Ministério Público em comemoração ao aniversário de 70 anos dessa declaração



<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>



<https://www.youtube.com/watch?v=ks41yauj63E>



Atividade de Reflexão

1. Como vimos, a diversidade é uma das características humanas mais marcantes. Sendo assim, os pensamentos e as intenções de homogeneização são prejudiciais? Por qual motivo?

2. As tribos urbanas são um demonstrativo do paradoxo entre diversidade e agrupamentos. Quais pontos poderíamos verificar enquanto positivos e negativos desses grupos de pessoas?

3. Ao ler a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as definições dicionarizadas de igualdade e equidade, qual a sua percepção sobre esses conceitos e a prática da declaração pelo seu contexto de vivência?

4. O videoclipe publicitário da Declaração dos Direitos Humanos amplia os sentidos do texto original em que se baseia. De que modo a composição das linguagens inseridas no clipe provocam esse fenômeno? Perceba os trechos falados e aqueles cantados, os personagens diversos, os cenários em que cada um está inserido, as transições, as mudanças, a composição dos objetos, acessórios, maquiagens, as profissões representadas, bem como a escolha da posição de cada um desses elementos.

CULTURA APRESENTACIONAL

Em diversas situações cotidianas há a necessidade da autoapresentação, talvez falar sobre o outro seja uma tarefa mais fácil, menos árdua, do que aquela de atribuir características a nós mesmos principalmente em uma fase da vida em que estamos em formação e nos constituindo enquanto sujeitos como a adolescência e juventude. As primeiras informações disponibilizadas sobre um EU são essencialmente clichês. Você consegue identificar quais elas são? Compartilhe com seus colegas sua resposta.

Essa apresentação pessoal, além de ser exigida em momentos rotineiros, também pode ser feita em gêneros textuais em que o falar sobre si ocorra com o objetivo socializar pensamentos, se livrar de certos sentimentos, contar sua própria história, identificar-se enquanto indivíduo, fazer conhecidos traços próprios que o olhar do outro não identificou ou por motivos dos mais variados possíveis.

Vamos conferir alguns desses gêneros textuais?

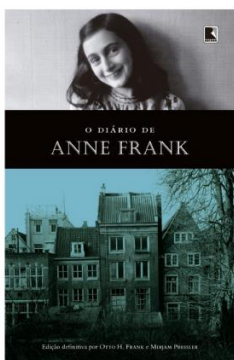
Eu ...

Eu sou a que no mundo anda perdida,
Eu sou a que na vida não tem norte,
Sou a irmã do Sonho, e desta sorte
Sou a crucificada ... a dolorida ...

Sombra de névoa tênue e esvaecida,
E que o destino amargo, triste e forte,
Impele brutalmente para a morte!
Alma de luto sempre incompreendida!...

Sou aquela que passa e ninguém vê...
Sou a que chamam triste sem o ser...
Sou a que chora sem saber porquê...

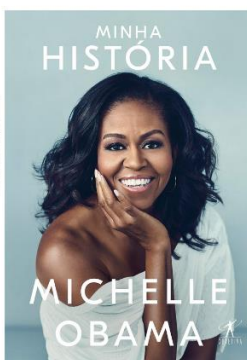
Sou talvez a visão que Alguém sonhou,
Alguém que veio ao mundo pra me ver,
E que nunca na vida me encontrou!



<https://www.record.com.br/wp-content/uploads/2019/06/3954-600x928.jpeg>



Para ler essa obra na íntegra, acesse o QRcode.



<https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/81TGIVyeGBL.jpg>



https://http2.mlstatic.com/filme-procura-da-felicidade-2006-frete-unico-td-brasil-D_NQ_NP_900721-MLB28607140290_112018-F.jpg



Pedro Andrade
TV Host/ Journalist/ Traveller/ Achiever ...
CONTATO: contato@janachaves.com



5.935 publicações | 508mil seguidores | 504 seguindo



<https://www.instagram.com/pedroandradetv/?hl=pt-br>



Florbela Espanca

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d9/Picture_of_Florbela_Espanca.jpg



<https://www.napratica.org.br/app/uploads/2017/12/job-interview-1024x683.jpg>

A partir de alguns dos exemplares de gêneros textuais que contém uma apresentação pessoal por causa de uma exigência estrutural ou por um ímpeto de seus autores, personalidades, internautas, interlocutores, é possível a percepção de que estamos envolvidos em um cultura apresentacional que é definida por Crandall (2007, p. 93) como uma disposição em que "as pessoas constantemente prestam atenção em como se apresentar". Assim adequam seus discursos quando querem/precisam falar de si. Vimos que os suportes ou meios em que essa postura é tomada não são lineares, possibilitando que a cultura apresentacional esteja presente em múltiplos contextos.

Os gêneros textuais em que há a escrita de si ou aqueles que são especificamente apresentacionais são formatados com características que têm sua origem na filosofia e que passaram a compor atributos artístico. Como vimos, um dos campos em que está inserido o gênero textual videoclipe é o artístico, dessa forma, as características a seguir citadas o compõem também como veremos a seguir:

Mimese:

Do grego mimesis
Cópia, reprodução ou representação da realidade.
Pode ser referenciado pela nomenclatura iconicidade.



Xamã - De novo (Prod. NeoBeats)
Bagua Records • 683 mil visualizações • há 3 dias
Ouça #DeNovo em todas as plataformas digitais: h
falando aqui sou eu de novo eu sei que você já me i

<https://www.youtube.com/watch?v=mUellr87XKg>



Isadora Pompeo - História
Musile Records • 1,9 mi de visualizações • há 1 semana
#IsadoraPompeo #Historia #Processo • Ouça 'Isadora Poi
Baixe 'Isadora Pompeo - História': <https://musile.link.to/iph>

<https://www.youtube.com/watch?v=mzK30c7NAaU>

Catarse:

Do grego katharsis - purificação
Relativo às sensações provocadas no expectador.
Exemplo:
emoção e/ou reflexão.

Verossimilhança:

Do latim verisimilis - provável
Transfiguração do real.
Ligação, nexos ou harmonia entre fatos, ideias etc. numa obra, ainda que os elementos imaginários ou fantásticos sejam determinantes no texto;



Nina Fernandes - Cruel (Clípe Oficial)
Nina Fernandes • 2,5 mi de visualizações • há 2 anos
Esse é o clipe oficial de "Cruel", da Nina Fernandes. Para c
http://som.li/NinaFernandes_applemusic...

https://www.youtube.com/watch?v=Yhv_T4dD8HY

Para saber mais sobre cultura pop e identificação, vamos ouvir o podcast Zing! no Spotify:



Esses conceitos podem fazer parte dos videoclipes, mesmo fazendo parte da cultura pop, se contiver as condições necessárias para que a performance desses aspectos funcione adequadamente, como você deve ter percebido. Esses conceitos se relacionam ao que vimos nos tópicos anteriores sobre o caráter de identificação nos textos. Assim como nos memes que consumimos e afirmamos em várias situações a frase "Muito eu", por exemplo, a publicidade da C&A ou a página do Instagram @soueunavida .

Vimos que estamos imersos em uma cultura apresentacional, repleta de gêneros textuais em que as pessoas sentem necessidade de se apresentar e contar suas histórias. Um desses gêneros é o videoclipe. Para percebermos esse aspecto, leremos o clipe Linhas Tortas, do artista Gabriel, o Pensador, e veremos de que forma ele utiliza esse recurso, entre outros estudados por nós neste projeto.



Gabriel o Pensador - Linhas Tortas (Clipe Oficial)
Gabriel o Pensador · 16 mi de visualizações · há 8 anos
Para mais novidades, visite o site: <http://gabrielopensador.com.br/> Ficha técnica:
Gabriel o Pensador e André ...
Legendas



Atividade de Leitura

1. O rapper Gabriel, o Pensador, inicia o videoclipe à noite, utilizando um casaco com capuz, retirando uma tinta spray do bolso, olhando para os lados e indo em direção a uma parede. Que efeito de sentido o artista pretende provocar no leitor ao realizar essas ações antes do início da trilha sonora? De que forma, o que ele pinta na parede quebra a expectativa?



2. Aos 45 segundos de videoclipe, após alguns versos serem declamados por Gabriel em um estúdio de gravação, o artista aparece sentado segurando um dos livros de sua autoria "Um menino chamado Roberto", tendo atrás de si uma pilha do livro "Diário Noturno" enquanto conversa consigo mesmo do lado oposto da tela. Esse outro tem um taco de biliar nas mãos em frente a uma mesa de sinuca, vestindo uma camisa com os dizeres "Hoje não" e, em diálogo com seu outro eu, conta sua história. A partir dessa contação, que relação há com a profissão de Gabriel, a escola e o "problema" que já nasceu com ele?



3. Após o refrão, o cantor cita os familiares, as influências deles na sua profissão, as reações e os estímulos que teve de sua família, bem como as outras tentativas profissionais. Que relação há entre esses versos cantados, os recursos visuais do vídeo e os sentidos implícitos postos?

- Ih, pensador, isso é grave, hein!
É, vovó dizia que eu já escrevia bem
Tentei me controlar, me ocupar com um esporte/ Surf, futebol, mas não era o meu forte/ Um dia eu fiz uns raps e achei que tava bom/ Me batizei de Pensador e quis fazer um som/ Ficar famoso e rico nunca foi minha meta/ Minha mãe já era isso, eu só queria ser poeta
Meu pai, um homem sério, um gaúcho de POA/ Formado em medicina, não podia acreditar/ Ao ver o seu garoto Gabriel/ Com um fone nos ouvidos viajando com a caneta no papel
- O que você tá fazendo? Vai dormir, moleque!/ - Ah, pai, peraí, eu só tô fazendo um rap!/ Ninguém sabia bem o que era, mas eu tava viciado naquilo/ E víciei uma galera!

4. Nos versos posteriores, Gabriel fala sobre a importância de sua representatividade para crianças e jovens. De que forma pelo aspecto cultural há essa influência? Como os conceitos vistos de catarse, mimese e verossimilhança se associam para a realização dos propósitos citados pelo cantor?

Não tô vendendo crack, não tô vendendo pó
Não tô vendendo fumo, não tô vendendo cola
Mas muitos me disseram que o que eu faço é viciante/ E vicia os estudantes quando eu entro nas escolas/ Até os professores às vezes se contaminam/ Copiam minhas letras e textos e disseminam/ Sementes do que eu faço, já não sei se é bom ou mau/ Mas sei que muito aluno começa a fazer igual/ Escrevendo poemas, escrevendo redações/ Fazendo até uns raps e umas apresentações/ Me lembro dos meus filhos e a saudade é cruel/ Solidão me acompanha de hotel em hotel/ Casamento acabou, eu perdi na estrada/ O amor que ainda tenho é o amor da palavra/ É falar e cantar, despertar consciências/ Dediquei a vida a isso e maior recompensa/ É servir de referência pra quem pensa parecido/ Pra quem tenta se expressar e nunca é ouvido/ É olhar pra minha frente e enxergar um mar de gente/ E mergulhar no fundo dos seus corações e mentes

5. A intertextualidade é um recurso de linguagem que também se faz presente nesse videoclipe, não somente nos versos (efeitos de sentido produzidos pelas figuras de linguagem), mas através da linguagem visual que é percebida pela postura corporal, a expressão facial, dentre outros objetos e pessoas aparentes. Analise essas referências contidas nas imagens e versos a seguir:



Ziraldo, autor do Menino Maluquinho, entre outros



"É esse o meu mergulho, não é o do Tio Patinhas."



<https://walden3site.files.wordpress.com/2017/09/tio-patinhas.jpg?w=840>

3

"É esse o meu orgulho,
escrever as minhas linhas
Eu escrevo em linhas tortas,
inspirado por alguém
Que me deu uma missão
que eu tento cumprir bem"

4

"Escuto os corações, como um
cardiologista
Traduzo o que eles dizem como faz
qualquer artista
Que ganha o seu cachê, que é fruto do
trabalho
De cigarra e de formiga, e eu não sei o
quanto eu valho"

6. Aos 5 minutos e 4 segundos em diante até a finalização do vídeo, passa uma viatura policial, o rap pausa e inicia-se um diálogo relacionado ao refrão cantado por Gabriel. Que associação pode ser feita entre os elementos visuais e verbais (construídos pelas metáforas) no final do videoclipe, o preconceito sofrido pelo rap na sociedade, a indústria de incentivo ao consumo e as demais associações culturais?



ANOTAÇÕES

Lined writing area for notes, featuring horizontal lines across the page. The background includes a grid of diverse human faces and a central image of three people sitting at a table.

UNIDADE VI



**LUZ, CÂMERA,
AÇÃO!**

O VIDEOCLÍPE POR QUEM O FAZ

Até aqui aprendemos que o videoclipe é um gênero textual que:

- É composto por múltiplas linguagens;
- Tem uma origem dúbia;



- Transmissor de mensagens variadas;



- Produz múltiplos sentidos;

- Um texto presente no cotidiano digital;



- Possui categorias das mais diversas, sendo a maioria híbridas



- Constitui-se enquanto elemento revelador cultural;

- É utilizado como propagador de discursos e defesa de ideais;



- É audiovisual;



- Faz parte do campo publicitário e do campo artístico nas suas intenções comunicativas;

- É objeto da cultura apresentacional;



- Pode ser acessado por vários recursos de leitura;





- Se apropria das figuras de linguagem, metalinguagem e intertextualidade;



- Transmite comunicação por meio de signos concomitantes de linguagem, paralinguísticos, cinésicos, proxémicos;



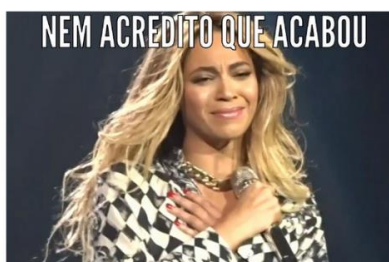
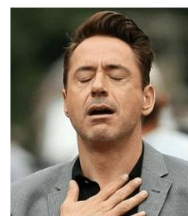
- Teve influência de diversas áreas e sistemas para a sua criação;

- Faz parte da cultura pop, serve como meio de representatividade;



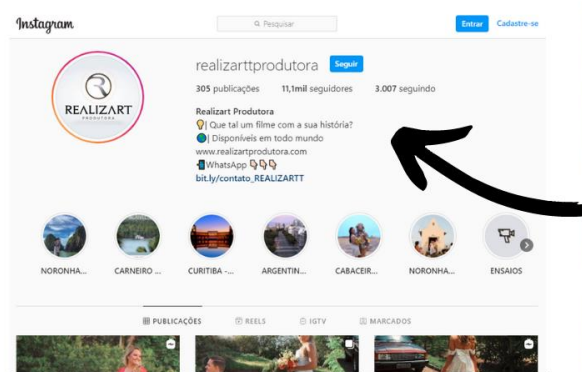
- É construído com planos, cortes, enquadramentos, takes, edição.

- Permeia os mais diversos gêneros musicais;



Como você observou na lista acima, aprendemos muita coisa até aqui neste projeto sobre o gênero videoclipe enquanto leitores e investigadores. Nos impressionamos com a riqueza desse gênero textual e com certeza sabemos falar sobre ele para quem vier nos perguntar, mas sempre podemos aprender mais e, para ampliar o nosso conhecimento, nada melhor do que ouvirmos os criadores e produtores desse gênero, não é? Vamos lá!

Afim de nos ajudar a concluir esse objetivo, convidamos Ragner Soares é produtor de vídeo e sócio proprietário da Realizart Produtora, empresa especializada em filmes de casamento. Seguindo os passos do seu pai, começou sua carreira no audiovisual com apenas 16 anos. Apaixonado por cinema, trouxe os conhecimentos que adquiriu na Academia Internacional de Cinema, em São Paulo, onde se especializou na área. Com uma vasta visão empresarial, uniu a arte à alta eficiência em administrar e gerenciar uma das maiores produtoras de filmes de casamento da Paraíba.



Fotografia do especialista disponibilizada via WhatsApp



O especialista fará uma exposição sobre a profissão de produtores de vídeo, apresentará as etapas da produção, contará os bastidores do processo, falará sobre suas experiências com o vídeo, bem como evidenciará os sentidos e intenções comunicativas na produção do audiovisual.

A exposição será feita através de mesa redonda virtual. Você conhece ou já ouviu falar sobre esse gênero textual? Vamos ler um pouco mais para nos prepararmos melhor para o encontro com a participação da especialista?

Para que esse encontro seja de interação e bem organizado, é preciso fazermos um planejamento. Para isso, precisamos anotar tudo aquilo que nos interessa saber e o que já se sabe até aqui. Que tal pensarmos e organizarmos nossas dúvidas e curiosidades? Isso nos ajudará a não esquecer o que queremos perguntar, qual a nossa função, o objetivo do encontro, tornar o momento agradável e interagirmos entre nós e com o especialista.

No site da InfoEscola, vamos ver como produzir esse gênero, quais as características que o compõe, os elementos necessários e os papéis de cada participante. O texto foi escrito pela professora Ana Lucia Santana, colaboradora da plataforma.

Mesa Redonda

por Ana Lucia Santana, publicado em Comunicação

É um encontro entre vários indivíduos unidos em torno de um interesse específico. Durante esta reunião de caráter oral, organizada e orientada por um moderador, é debatida uma temática ou uma matéria por meio de comunicações verbais. Neste agrupamento cada integrante pode expressar seus pensamentos livremente.



A **mesa redonda** tem algumas vezes apenas a pretensão de ampliar conhecimentos, discutir conceitos, criar novas direções para determinadas ideias ao permitir que as pessoas exponham opiniões as mais diversas. Mas em outros momentos ela se transforma em um dispositivo que tem o poder legal de decisão sobre algum tópico importante; nesses casos os participantes têm em mãos a oportunidade de escolher democraticamente o futuro de algo.

Normalmente os membros de uma mesa redonda são criaturas gabaritadas para discorrer sobre determinado tema. O moderador ou coordenador do evento tem a função de dar início à reunião, como nos debates. Ele propõe o assunto que será focado e também apresenta os expositores. Em seguida cada um deles lerá um artigo anteriormente elaborado ou discursará sobre o tópico em questão.

No momento seguinte os convidados defrontam seus pontos de vista e depois cedem espaço para as dúvidas e questões da platéia. Quando o tempo se esgota o moderador intervém novamente e conclui o encontro, lembrando sempre a importância dos presentes para o desenvolvimento da reunião.

Não se pode esquecer que esta pessoa tem também a obrigação de elucidar o objetivo desta congregação de especialistas e deixar claro quanto tempo cada expositor tem a sua disposição, bem como a duração total da mesa redonda, entre outras atribuições. Quase sempre há o que se costuma chamar de primeira 'rodada', durante a qual cada especialista expõe seu trabalho no prazo combinado; do contrário, o coordenador terá a obrigação de frear sua apresentação.

No estágio posterior o público pode finalmente fazer seus questionamentos, seja através de perguntas redigidas em um pedaço de papel e entregues aos monitores, que as encaminharão ao moderador, ou verbalmente, quando se dirige diretamente ao convidado que lhe interessa interrogar.

Em algumas mesas redondas é viável a produção de uma fase de transição, durante a qual os expositores direcionam perguntas uns aos outros e debatem pensamentos discordantes. Só depois são abordados pelos presentes. Mesa Redonda e Painel se distinguem justamente neste ponto.

No painel os convidados discutem apenas entre eles e a platéia só observa o debate, sem poder expressar suas próprias concepções. Trata-se de um encontro entre peritos, os quais comparecem em reduzida quantidade, um organizador e um moderador.

<https://www.infoescola.com/comunicacao/mesa-redonda/>

INSTRUÇÕES PARA O TRABALHO COM O GÊNERO MESA REDONDA

- De acordo com a estruturação do gênero textual mesa redonda virtual, a plateia se configura enquanto aqueles espectadores que recebem e ouvem um ou mais especialistas.
- 1 Mas, além disso, a plateia, em uma mesa redonda virtual, também é formada por participantes que também tomam a palavra em um certo momento e se tornam expositores. Dessa forma, cada um dos integrantes da mesa redonda tem a sua vez e voz garantidos.
- 2 Por isso, revise suas anotações postas acima para estar bem preparado para o nosso encontro especial, ok? A sua participação será de muito valor nesse momento, assim como foi a integração durante todo o desenvolvimento do projeto. Não esqueça disso!
- 3 Além disso, já que todos falarão, é importante ouvir a especialista a seu tempo, o mediador e cada um dos colegas, mesmo que hajam opiniões divergentes, para que ninguém se sinta constrangido nem atrapalhado nesse espaço tão importante que teremos.
- 4 Cada participação terá a mesma relevância. Como aprendemos durante o projeto, é necessário refletir ao interpretar um texto. Não é diferente com os textos do cotidiano, portanto, não esqueçamos de refletir sobre cada fala e outros elementos multimodais que devem ser percebidos no encontro.
- 5 Caso deseje, faça pesquisas para além do nosso material ou nele mesmo para estar bem embasado no momento da sua exposição. Anote as fontes e verifique se as mesmas são confiáveis. Não hesite em pedir ajuda.
- 6 Selecione um videoclipe que você conheça, podendo ser algum utilizado no projeto ou não, para citá-lo durante a discussão. Veja que temáticas são abordadas nele, que signos são utilizados e quais os sentidos produzidos.
- 7 Acima de tudo, valorizemos o respeito a nós mesmos, aos colegas, bem como à nossa convidada que reservou um tempo para estar conosco.



FICHA DE PARTICIPAÇÃO - MESA REDONDA VIRTUAL



<https://mundoconectado.com.br/uploads/chamadas/video-call-chamada.jpg>

Moderador (a):

Especialista:

Expositor (a):

Etapa 1:

Anote aqui aquilo que você aprendeu sobre o gênero textual videoclipe que mais lhe chamou atenção no decorrer do projeto.

Etapa 2:

Escreva ao lado aquilo que alterou ou acrescentou no seu conhecimento acerca do conceito de leitura.

Etapa 3:

Pontue a relação entre os gêneros audiovisuais e sua importância para o entendimento sobre cultura, identidade e sociedade.

Etapa 4:

Formule questionamentos que você deseja fazer para uma produtora do gênero textual audiovisual videoclipe.

Elabore perguntas que abordem:

- a formação e a carreira de um videomaker;
- o processo criativo artístico e publicitário;
- a relação entre artistas/profissionais videomaker e contratante;
- as temáticas abordadas nos vídeos.

Com a chegada do fim do projeto, gostaríamos de saber a sua opinião acerca de como essa experiência foi para você. Diga-nos quais as suas recomendações, críticas, avaliações, entre outros pensamentos que deseja compartilhar conosco sobre a vivência nesse projeto. Faça um esboço escrito abaixo e acesse o QR code para preencher o formulário on-line de conclusão do nosso projeto para registrarmos o seu ponto de vista e sua participação. Agradecemos por sua presença e colaboração.



ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MÚLTIPLO NA LINGUAGEM: UMA PROPOSTA DE LEITURA AUDIOVISUAL PARA O ENSINO MÉDIO

Pesquisador: JESSICA DOS ANJOS PINHEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40139320.0.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.446.753

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A apresentação resumida do projeto reside nos seguintes termos: "Este projeto tem como objeto de pesquisa o ensino de linguagem com um olhar para a multimodalidade. Nossa intenção é incentivar não só a leitura das palavras, mas dos diversos modos que compõem a linguagem audiovisual tão presente na sociedade multimídia, evidenciando os sentidos produzidos em videocliques com a temática da identidade pelo viés do multiculturalismo. Assim, o objetivo geral do estudo é contribuir para o ensino de linguagem mediante uma proposta didática de aprimoramento da leitura semiótica, beneficiando professores e alunos do ensino médio com sugestões possíveis do uso do audiovisual em ambiente escolar. A compreensão aqui não é meramente a necessidade do uso do tecnológico, mas os propósitos semióticos abarcados na composição do gênero textual videoclipe. Com esse propósito, produziremos uma tecnologia didática que possa beneficiar professores de linguagem com uma metodologia pedagógica, além de apresentar possibilidades de leitura para os alunos do ensino médio. A metodologia desta pesquisa é qualitativa, exploratória, bibliográfica, documental e ação. A base teórica deste estudo se sustenta nos estudos semióticos, culturais e de ensino de linguagem. Para tanto, foram utilizados os pressupostos de Morán (1995), Fidalgo (1999), Rodrigues (2009; 2011; 2017), Vasconcelos e Dionisio (2013), Antunes (2009), entre

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.446.753

outros. O estudo terá como colaboradores alunos de duas turmas do 3º ano do ensino médio da Escola Cidadã Integral e Técnica Professor Raul Córdula na modalidade remota. O trabalho se impõe relevante pelo fato de apresentar uma proposta didática para o desenvolvimento da leitura de audiovisuais através do direcionamento do videoclipe como recurso para o ensino de linguagem e desenvolvimento das capacidades/habilidades de leitura por alunos constituintes do ensino médio."

Objetivo da Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Contribuir para o ensino de linguagem mediante uma proposta didática de aprimoramento da leitura semiótica, beneficiando professores e alunos a partir do uso efetivo do audiovisual em práticas sócio interativas mediadas pelo texto.

Objetivos específicos:

- Examinar materiais bibliográficos e documentos oficiais correspondentes com o ensino de linguagem e do texto multimodal;
- Elaborar e aplicar um plano de ensino e material didático como ferramenta auxiliadora para o ensino de leitura;
- Descrever e analisar os resultados obtidos com a aplicação da pesquisa e a eficácia do método proposto para o ensino de linguagem no ensino médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa são apresentados de forma clara e de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É um projeto de pesquisa com condições de realização, claramente definido em termos éticos, metodológicos e logísticos, tal como determina a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, caracterizando exequibilidade na proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios estão adequados e contemplam as exigências do Anexo II da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013 e da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP**



Continuação do Parecer: 4.446.753

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora responsável realizou a revisão e as correções solicitadas.

Sem pendências e/ou inadequações. Desta forma, somos de parecer Favorável à realização do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1660967.pdf	03/12/2020 11:15:12		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.jpg	03/12/2020 11:14:12	JESSICA DOS ANJOS PINHEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_JAP.pdf	03/12/2020 11:10:21	JESSICA DOS ANJOS PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/12/2020 11:10:03	JESSICA DOS ANJOS PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.pdf	03/12/2020 11:09:43	JESSICA DOS ANJOS PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	03/12/2020 11:08:41	JESSICA DOS ANJOS PINHEIRO	Aceito
Outros	TAUIV.pdf	16/11/2020 20:19:25	JESSICA DOS ANJOS PINHEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DEC_INST.jpg	09/11/2020 17:38:18	JESSICA DOS ANJOS PINHEIRO	Aceito
Declaração de concordância	DDC_JAP.pdf	09/11/2020 17:28:10	JESSICA DOS ANJOS PINHEIRO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_de_compromisso.pdf	09/11/2020 17:23:25	JESSICA DOS ANJOS PINHEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.446.753

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 08 de Dezembro de 2020

Assinado por:

Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA
 3ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA ESTADUAL PROFESSOR RAUL CÓRDULA
 CNPJ: 01.609.765/0001-96
 RUA GÁBIO JOSÉ DE OLIVEIRA ARAÚJO S/N – CRUZEIRO
 CEP: 58.415-565 – CAMPINA GRANDE/PB – TELEFONE: (83) 3335-6322



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

Estamos cientes da intenção e autorizamos a realização do projeto intitulado O múltiplo na linguagem: uma proposta de leitura audiovisual para o ensino médio desenvolvida pela aluna Jéssica dos Anjos Pinheiro da Linha de Pesquisa Linguagens, Culturas e Formação Docente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação do professor Linduarte Pereira Rodrigues.

Campina Grande/PB, 17 de agosto de 2020

Michel
 E. E. Fundamental e Médio
 Professor Raul Córdula
 Assinatura e cargo do responsável institucional
 Departamento de Ensino Médio
 Campina Grande - Paraíba